

Cristina Cañamares Torrijos

**MODELOS DE RELATOS PARA
“PRIMEROS LECTORES”**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM
978-84-8427-501-5



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2007

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA Y CLÁSICA
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca

MODELOS DE RELATOS PARA “PRIMEROS LECTORES”

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR CRISTINA CAÑAMARES TORRIJOS
DIRIGIDA POR EL DOCTOR PEDRO C. CERRILLO TORREMOCHA
CUENCA, 2005

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación.

Jorge Luis Borges.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. Antecedentes y estado actual	10
1.2. La elección del tema	15
1.3. Hipótesis	16
1.4. Objetivos	17
1.5. Plan de trabajo y metodología	18
1.6. Contexto del estudio	24
1.6.1. Los cuestionarios	24
1.6.2. El corpus	33
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS	38
2.1. El concepto de “primeros lectores” y los paratextos	40
2.2. Estudio del corpus seleccionado	83
2.2.1. Características técnicas de los libros seleccionados	88
a) Formato	89
b) Cubierta	94
c) Número de páginas	96
d) Tipografía	97
e) Ilustraciones	106
e.1. Número de ilustraciones	107
e.2. Porcentaje de espacio de la página cedido a la ilustración	107

e.3. La página simple y la doble página	116
e.4. La “doble ilustración”	134
e.5. Formas de aparición de las ilustraciones	141
e.6. La técnica	148
e.7. El color	149
f) Prosa o verso	153
2.2.2. La figura del narrador	153
a) La voz y los niveles narrativos	155
b) El tiempo del relato	163
b.1. Relaciones entre el orden temporal de la historia y el orden de aparición en el discurso	163
b.2. Relaciones de duración	167
b.3. Relaciones de frecuencia	169
c) La actitud del narrador	170
2.2.3. El conflicto: la historia que se cuenta	178
a) Los contenidos	183
a.1. El mundo de la realidad	187
a.2. El mundo de la fantasía	193
a.2.1. Los relatos que consideraríamos <i>cuentos maravillosos</i>	194
a.2.2. Las obras que incluyen un tratamiento fantástico de la cotidianeidad	195
a.2.3. Las obras que presentan una realidad aparente	198
a.2.4. Los relatos en los que prima lo fantástico	200

a.3. El mundo de la aventura	202
a.4. El mundo protagonizado por animales	202
b) La estructura	210
c) El estilo narrativo	219
c.1. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel fónico y/o morfológico	233
c.2. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel sintáctico	234
c.3. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel semántico y léxico	239
c.4. Otros procedimientos que afectan al estilo	243
2.2.4. Los personajes	246
a) El personaje humano	250
b) El personaje animal	254
c) Otros personajes	263
d) Los protagonistas	264
d.1. Los protagonistas humanos	267
d.2. Los protagonistas animales	269
d.3. Otros protagonistas	270
2.2.5. El espacio y el tiempo	271
2.2.6. Recursos del autor para facilitar la comprensión:	285
a) El uso de canciones o versos rimados	286
b) La repetición acusada de palabras o frases que, por tanto, pueden identificarse más fácilmente	287

c) La división de la historia en secuencias narrativas cortan con autonomía significativa	290
d) Las relaciones entre imagen y texto	297
d.1. Ilustraciones cooperantes con el texto	305
d.2. Ilustraciones operantes con el texto en un sentido contextual	306
d.3. Ilustraciones no operantes con el texto	335
d.4. La iniciación en el juego intertextual	336
d.5. La saturación narrativa	356
e) La interposición de un personaje entre la historia y el lector	371
f) La ocultación del narrador	372
3ª PARTE: CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	374
4ª PARTE: BIBLIOGRAFÍA	385
ANEXOS	400
Anexo I: Corpus del trabajo de investigación	400
Anexo II: Corpus de la tesis	402
Anexo III: Características técnicas de los libros seleccionados	409
Anexo IV: Resumen bio–bibliográfico de los autores e ilustradores seleccionados	416
Anexo V: Modelo de cuestionario para el sector educativo	451
Anexo VI: Modelo de cuestionario para el sector editorial	452

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una vez finalizados los estudios conducentes a la obtención del título de Licenciado en Humanidades, me planteé la posibilidad de realizar el doctorado. Animada por Pedro C. Cerrillo me matriculé en el programa de doctorado de Filología Hispánica y Clásica y centré mis estudios en la Literatura Infantil (en adelante LI), especialmente en las ediciones dirigidas a niños de cero a seis o siete años.

Obtuve una de las becas predoctorales que oferta la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha para la elaboración de tesis doctorales y la obtención del grado de doctor en dicha comunidad autónoma, que fue renovándose hasta un total de cuatro años, desde el 2000 al 2003. Esta beca predoctoral se completó con las ayudas paralelas que oferta la Universidad de Castilla La Mancha para la adquisición de fondos bibliográficos, la asistencia a congresos y las estancias en el extranjero que he realizado en el periodo de mi investigación.

Desde enero de 2004 he trabajado como Profesora Ayudante a Tiempo Completo en el área de conocimiento de Literatura Española que depende del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la UCLM, en la Facultad de CC. EE. y Humanidades de Cuenca.

Gracias a mi asistencia a cursos de perfeccionamiento organizados por el CEPLI y, en especial, al Curso de Postgrado “Especialista en Promoción de la Lectura y Animación Lectora” que completé con el *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, pude entrar en contacto con los principales representantes del estudio de la Literatura Infantil en España y así sentar las bases de mis conocimientos en esta área.

INTRODUCCIÓN

También asistí al Encuentro Internacional CLISS (Children's Literature International Summer School) organizado por el NCRCL (National Centre for Research in Children's Literature) de la Universidad de Roehampton en sus dos primeras convocatorias, lo que, a su vez, me permitió compartir trabajos y experiencias con diversos profesionales del mundo de la lectura y la LI en el ámbito internacional y, especialmente, en el anglosajón.

Durante estos años he contado con el apoyo incondicional y la inestimable ayuda del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la lectura y Literatura Infantil) y de su biblioteca, formada en su origen por el fondo bibliográfico de doña Carmen Bravo-Villasante, una de las pioneras en el estudio de la LI española. La mayoría de las obras consultadas para la realización de este estudio procede de esta biblioteca y del fondo infantil de la Biblioteca Pública de Cuenca. Asimismo, a través de la sección de "Acceso al documento" de la Biblioteca General del Campus de Cuenca, pudimos contar para la realización del presente trabajo con un caudal de información procedente, en su mayoría, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

La formación académica universitaria que había recibido era demasiado multidisciplinar, pues la Licenciatura en Humanidades ha venido a sustituir a los antiguos estudios en Filosofía y Letras e intenta aglutinar diversos conocimientos que integran, más o menos, el mundo de las humanidades. Las materias impartidas en esta Licenciatura son tan variadas como geografía, historia o arte, por lo que, una vez acabada la carrera, tuve que orientarme más hacia los estudios filológicos, cursando los créditos de doctorado del Departamento de Filología Hispánica de la Facultad de Letras de Ciudad Real.

INTRODUCCIÓN

Superé el periodo de docencia del tercer ciclo dentro del Programa de Doctorado “Estudios Filológicos” y, tras presentar mi Trabajo de Investigación *Una aproximación a modelos de relatos para “primeros lectores”*, obtuve la Suficiencia Investigadora, es decir, el DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en enero del 2002, completando así la primera parte del Programa de Doctorado.

El Trabajo de Investigación *Introducción a un modelo de relato para “primeros lectores”* constituye una primera toma de contacto con el objeto de estudio y, si bien el corpus de estudio era bastante menor que el utilizado para la realización del presente trabajo, nos permitió obtener una serie de resultados que intentaremos corroborar por medio del estudio de un corpus mayor.

Este “primer eslabón” sirvió además para realizar un periodo de reflexión y reformular el trabajo, adaptándolo a nuevas necesidades que, en un primer momento, no consideramos cruciales, pero que según avanzaba la investigación se hicieron imposibles de evitar.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes y estado actual del tema

Hasta hace unos veinte o veinticinco años la investigación en el ámbito de la LI era prácticamente inexistente. Además debía soportar una excesiva dependencia de la pedagogía, de enseñanzas, moralidades o doctrinas por encima de sus valores literarios. Esta nula preocupación por parte de la crítica es mayor aún, si cabe, para el caso de los "primeros lectores", pues hasta hace muy pocos años existían escasísimos productos editoriales dirigidos expresamente a este grupo de edad, salvo algunas "cartillas" para facilitar o acompañar el aprendizaje lecto-escritor.

Hoy en día, una vez liberada de su vinculación con la pedagogía y de su dependencia de fines moralizantes y adoctrinadores, la LI ha de enfrentarse a nuevos problemas. Por un lado a la instrumentalización de la lectura escolar, que se utiliza para dar respuesta a algunos "ejes transversales" y, por otro lado, a lo que Teresa Colomer y otros autores han dado en llamar el *debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras literarias infantiles*¹, pues en algunos títulos estamos asistiendo a la pérdida de uno de sus valores esenciales: el lenguaje literario, promoviendo en la LI –por el contrario– un lenguaje estandarizado, un vocabulario reducido (limitaciones en el uso del léxico) y lecturas unívocas.

Estos problemas son más llamativos si circunscribimos la edad de los lectores entre los cero y los seis o siete años. Parece que se olvida que el discurso literario necesita unas competencias que van más allá de la decodificación estándar, pues el aprendizaje literario necesita de la competencia literaria y la experiencia lectora. La competencia lectora no es lo

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

mismo que la competencia literaria y en esta última intervienen factores lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y literarios.

La experiencia lectora del niño pequeño –lógicamente– no es la misma que la del adulto. Las primeras experiencias son de literatura oral (de los cuentos populares o del cancionero infantil). Ese es el bagaje de experiencia lectora que tiene el niño. Esas primeras experiencias literarias no tienen el soporte en el significado sino en las formas, el ritmo, el sonido y, en definitiva, el juego. Hemos de tener todo esto en cuenta a la hora de seleccionar libros para ellos.

Algunas de estas manifestaciones podemos considerarlas LI, es decir, literatura escrita deliberadamente para niños, aunque ya sabemos que también puede ser LI, aquella otra que, sin tenerlos como únicos destinatarios, los niños la han hecho suya con el paso del tiempo²; una literatura que *amplía su conocimiento de los géneros, los recursos, los tópicos o las figuras estilísticas que configuran el conjunto del corpus literario desarrollado en su cultura*.³

Aunque durante mucho tiempo las creaciones infantiles hayan sido ignoradas por críticos y filólogos y cuando han sido valoradas y enjuiciadas lo han sido con criterios pedagógicos o morales y no literarios:

La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena. Además, su aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto del niño con la

¹ Vid. COLOMER, T.: “Texto, imagen, imaginación.” *CLIJ*, nº 130, 2000, p. 7-17.

² Vid. CERRILLO, P. C.: “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil.” En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2001, p. 97.

³ COLOMER, T.: “Texto, imagen, imaginación”, cit., p. 8.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

*creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, de la creatividad y del espíritu crítico.*⁴

Son muy pocos los estudios y las investigaciones que se realizan en España sobre los primeros lectores; quizá, cabría destacar los trabajos de la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, Teresa Colomer (*Introducción a la literatura infantil y juvenil*⁵, pero, sobre todo, *La formación del lector literario*⁶), en los que, parcialmente, se tratan aspectos relacionados con esos lectores. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil* la profesora Colomer, tras analizar los elementos constructivos de la narración, la ilustración y los elementos materiales del libro, ejemplifica sus conclusiones por medio del análisis de la obra *Julieta, estate quieta*⁷, una de las obras incluidas en nuestro corpus. En *La formación del lector literario*, que fue su tesis doctoral, va más allá y hace una caracterización de la narrativa infantil y juvenil actual. En el epígrafe relativo a “La evolución histórica de la literatura infantil y juvenil” destaca la ampliación de la edad del destinatario y la aparición de nuevos tipos de libros para ellos; aunque reconoce la existencia de libros para “no lectores”, no los incluye en su estudio sino que el primer grupo de estudio está compuesto por las obras literarias que se destinan a niños entre cinco y ocho años. Algunos de los títulos analizados por Teresa Colomer han sido incluidos en nuestro corpus, porque, aunque todavía no sean capaces de leerlos por sí solos, pueden ser conocidos por ellos gracias a un mediador que les facilite el acceso a esa literatura.

⁴ CERRILLO, P. C.: “Lo literario y lo infantil...”, Cit., p. 94.

⁵ COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.

⁶ COLOMER, T.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: FGSR, 1998.

⁷ WELLS, R.: *¡Julieta, estate quieta!* Madrid: Altea, 1981.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de nuestra investigación hemos encontrado varios problemas sobre todo en lo que se refiere a la localización de publicaciones especializadas, pues en la mayoría de los libros de crítica de LI sólo hay leves referencias de tipo general, basadas en la “animación a la lectura”: básicamente recomendaciones a los padres; o bien propuestas más o menos pedagógicas sobre el cómo y el cuándo enseñar a los niños a leer. Otro gran número de publicaciones, sobre todo las dirigidas a estas primeras edades, se centran en el estudio de las ilustraciones, infravalorando el texto o incluso despreciándolo.

En cuanto a las publicaciones periódicas, la mayoría de las veces no son realmente revistas científicas sino más bien de divulgación, en las que se intenta compartir experiencias realizadas en las aulas o en las bebetecas junto a trabajos mucho más rigurosos como los de Teresa Colomer, Gemma Lluch, Teresa Durán, etc.

Hemos encontrado bastantes dificultades en la disponibilidad de los datos, pues mucha de la información contenida en el presente trabajo proviene de artículos publicados en revistas especializadas de difícil localización, de documentos encontrados en Internet, o bien de comunicaciones presentadas en diferentes Congresos y Encuentros de diversa índole. Afortunadamente, hemos podido contar con la colaboración de un gran número de profesionales que, desde el ámbito de las bibliotecas, nos han facilitado enormemente la elaboración del presente trabajo, en especial las Bibliotecas de Munich (Internationale Jugend Bibliothek), el Centro Internacional de Documentación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil y en especial la Biblioteca General del Campus de Cuenca y el Fondo Bibliográfico del CEPLI de la Universidad de Castilla La Mancha.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Otro problema al que hemos tenido que enfrentarnos es la falta de consenso en lo que a terminología se refiere, pues en la bibliografía consultada hemos podido comprobar que se utilizan distintos términos para referirse al mismo concepto. Por ejemplo para hablar de álbumes ilustrados (un tipo de libro en el que, entre otras características, se otorga una gran importancia a la ilustración) podemos encontrar denominaciones como "libro ilustrado", álbum, picture-book, pero también "libro-álbum" o "álbum ilustrado".

Otro término que puede llevarnos a error es el que utilizamos para designar al grupo de edad al que nos referimos, pues “primeros lectores”, además de ser los niños de 0 a 6 ó 7 años, “coloquialmente” también se utiliza para referirse a las primeras personas que leen una determinada obra literaria (tanto de LI como de literatura para adultos).

El trabajo de investigación –ya citado antes– *Una aproximación a modelos de relatos para "primeros lectores"*, presentado para la obtención del DEA, sirvió para analizar una toma de contacto con el objeto de estudio, pudiendo comprobar que nuestra hipótesis inicial se cumplía parcialmente. En él se trabajó sobre un corpus de treinta títulos que fue seleccionado atendiendo especialmente a la calidad literaria y a su aparición en publicaciones especializadas y en diversas listas y guías de libros recomendados, especialmente las proporcionadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Asociación Rosa Sensat, el CEPLI y la Asociación Nacional del Libro Infantil y Juvenil, teniendo en cuenta así el punto de vista de la crítica.

Los treinta libros del primer corpus⁸ se estudiaron exhaustivamente para intentar trazar un esquema de modelo que explicara la comunicación de estos relatos y observar si era posible entrever un modelo que se repitiera. En ese trabajo sólo se estudió la figura del narrador y los

recursos que emplea el autor para facilitar la comprensión de sus textos a destinatarios de estas primeras edades.

La conclusión principal de *Una aproximación a modelos de relatos para "primeros lectores"* fue que, a pesar de que se producen excepciones muy significativas, la mayoría de los relatos que se leen a los primeros lectores, o que ellos leen autónomamente, tienen similares características.⁹

1.2. La elección del tema.

Los datos estadísticos indican que muchos lectores infantiles se siguen perdiendo cuando finaliza su periodo de escolaridad obligatoria. Algunos especialistas afirman que a ello contribuye una inadecuada selección de las lecturas que se realizan en el ámbito escolar. En los años escolares es cuando se adquiere, o no, el hábito de la lectura. Aunque esas lecturas infantiles se realicen unos años más tarde no surtirán el mismo efecto en el lector, que habrá perdido la oportunidad de avanzar progresivamente en el entrenamiento lector.

Desde el medio escolar, la LI se tiene que enfrentar a un nuevo problema que, en cierta medida, ha venido a sustituir a otro anterior: abandonada su excesiva vinculación con la pedagogía y su dependencia abusiva de fines moralizantes y adoctrinadores, la LI soporta hoy un nuevo freno: la obligatoriedad del estudio escolar de ciertos temas y asuntos, que las editoriales han incluido, expresamente, en algunos de sus libros, aprovechando ciertos contenidos de las directrices ministeriales (Cfr. Ejes transversales).

⁸ Vid. Anexo I.

⁹ Estas características se contrastarán con los datos obtenidos en el estudio del corpus de la presente tesis doctoral.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Por todo esto, y por algunas otras razones, se hace necesario un conocimiento mayor, por parte de los maestros, de las características de los libros infantiles, con el fin de disponer de una ayuda que facilite la lectura comprensiva de los más pequeños. De ahí la elección del tema para nuestro trabajo, en el que hemos intentado acotar el objeto de estudio por el parámetro de la edad, centrándonos en los "primeros lectores" ya que en los últimos años estamos asistiendo a una gran proliferación de títulos que, bajo este epígrafe se destinan a niños de cero a seis o siete años, aunque la bibliografía crítica sobre el tema publicada en España es todavía escasa y muy difícil de encontrar. Por otro lado, se ha producido un cambio en la situación de la LI en general y del álbum ilustrado en particular, que gozan en la actualidad de mayor reconocimiento que en épocas anteriores.

1.3. Hipótesis

Desde la crítica se ha afirmado que bastantes obras de LI, sobre todo las destinadas a los primerísimos lectores, responden a modelos reiterativos en los que se repiten hasta la saciedad similares características en cuanto a su forma, temática o ilustraciones.

Teresa Colomer describe en su artículo "Cómo enseñan a leer los libros infantiles"¹⁰ una narración típica para "primeros lectores" a partir de la cual, hemos intentado trazar un esquema de estos relatos para ver si es posible entrever un modelo que se repite. Es decir, en este estudio se pretende realizar un análisis de los libros dirigidos a los más pequeños lectores, con el objetivo de trazar un "diseño ideal" del relato-tipo a partir de los elementos que sean

¹⁰ COLOMER, T.: "Cómo enseñan a leer los libros infantiles". En CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. y ROMEA, C.: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997, p. 203-208.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

claramente predominantes, contemplando aspectos como: los paratextos, el narrador, los conflictos, los personajes, las ilustraciones, el espacio o el tiempo, señalando las excepciones más relevantes.

Para la realización de este trabajo partimos de la hipótesis, más o menos justificada, de que pudieran existir modelos de relato que se repiten; es decir, moldes reiterativos que no eran únicamente comunes entre libros de un mismo autor o colección, sino también entre libros de diferentes editoriales, pero que se dirigían al mismo grupo lector (a "primeros lectores"). Para corroborar esta hipótesis intentamos, una vez seleccionados los títulos, estudiar comparativamente sus características para ver si se producían reiteraciones o constantes en el tratamiento del tema, los personajes, etc., y así, finalmente, establecer el modelo o los relatos-tipo que se repiten en el corpus de estudio.

1.4. Objetivos

El principal objetivo que nos hemos propuesto en la realización de la presente tesis doctoral ha sido trazar un "diseño ideal" del relato-tipo a partir de los elementos que sean claramente predominantes en los libros de nuestro corpus. Este objetivo general, a su vez, se complementa con otros más específicos como:

- 1º. Elaborar un "corpus", de amplia aceptación, de textos literarios para "primeros lectores".
- 2º. Analizar un "modelo ideal" del relato-tipo para niños de cero a seis o siete años, contemplando distintos aspectos: el narrador, los personajes, el conflicto, la imagen, los escenarios, el tiempo de la acción, los aspectos editoriales, etc.

3º. Aportar un trabajo más que se una al repertorio bibliográfico ya existente, que aún no es mucho, y pueda contribuir al mejor conocimiento de las obras literarias dirigidas a los primeros lectores.

1.5. Plan de trabajo y metodología

Como hemos apuntado anteriormente, en un primer momento intentamos aproximarnos al objeto de estudio en el Trabajo de Investigación *Aproximación a un modelo de relato para "primeros lectores"* y pudimos comprobar que nuestra hipótesis inicial se cumplía parcialmente, es decir que, a pesar de que se producen excepciones muy significativas, la mayoría de los relatos que se leen a los primeros lectores, o que ellos leen autónomamente, tienen similares características.

Estos resultados podían parecer sesgados debido a que la elección del corpus se fundamentaba en la consulta y recogida de información de publicaciones especializadas y no contábamos con la experiencia real que el sector editorial y la escuela nos podían aportar. Por ello, nos pusimos en contacto con las principales editoriales que actúan en el ámbito territorial español y que cuentan en sus fondos editoriales con títulos y colecciones dirigidas expresamente a "primeros lectores" y con maestros de Educación Infantil y del Primer Ciclo de Primaria de diversos centros de la provincia de Cuenca, por ser estas etapas educativas las que se corresponden con el grupo de edad objeto de estudio (de 0 a 6 años).

Elaboramos dos cuestionarios, uno dirigido a los colegios y otro dirigido a las editoriales (que se ofrecen como anexo V y anexo VI, respectivamente) y los enviamos a ambos sectores. De este modo, intentábamos recabar información sobre el libro infantil dirigido a esos lectores

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

tanto en el ámbito escolar como en el editorial, para más tarde analizar los datos extraídos con los cuestionarios y contrastarlos con los obtenidos por medio del estudio de las cien obras literarias que constituyen nuestro corpus de investigación. Este estudio se realizó siguiendo cinco fases:

1ª Fase: Elaboración de los cuestionarios. Como hemos señalado, se diseñaron dos cuestionarios: uno para el sector editorial y otro para el escolar, en los que, entre otros asuntos, se pidieron los títulos más representativos, a su juicio, para estos lectores. Ambos cuestionarios estaban compuestos por preguntas abiertas y cerradas y algunas de ellas eran comunes a ambos, como por ejemplo:

- El concepto de “primeros lectores”.
- Las características de los libros para “primeros lectores”.
- Los libros clásicos para “primeros lectores”.
- La importancia que tiene el texto sobre la ilustración.
- Los títulos preferidos por el encuestado.
- Los autores e ilustradores más interesantes (a juicio del encuestado).
- Si se tienen en cuenta los contenidos del Diseño Curricular Base (en adelante DCB) a la hora de editar o seleccionar libros para niños.

También deseábamos conocer la importancia que se otorga al mediador y cómo es su intervención entre el niño y los libros, por lo que preguntamos expresamente a las editoriales que si los libros de sus colecciones necesitaban de un adulto mediador para ayudar a los niños en la lectura y en caso afirmativo les preguntábamos que cómo era esa intervención. Por otro lado, en el cuestionario dirigido a los colegios, queríamos conocer la intervención del

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

mediador en su doble vertiente de padres y maestros, es decir, si los padres se preocupaban por el comportamiento lector de sus hijos, si demandaban sugerencias de lectura o si los profesores contaban cuentos en sus clases.

En los cuestionarios dirigidos a las editoriales se intentó también conocer la opinión del sector editorial sobre algunos aspectos que nos interesaba estudiar como:

- Las colecciones, haciendo especial hincapié en el número de colecciones con el que cuenta la editorial y el número de títulos que compone cada una.
- El porcentaje de traducciones, la tirada media que tienen y la reedición de títulos.
- Los títulos que el sector considera más importantes basándose en parámetros tales como los clásicos, los más vendidos o los títulos publicados por la editorial (o por otras editoriales) que sean sus favoritos.

En el cuestionario pasado a los colegios indagamos qué obras suelen leerse en el ámbito escolar de lo que llamaremos “primeros lectores” (1º y 2º de Educación Infantil, momento en que el escolar está en el periodo final de su aprendizaje lecto-escritor y en el que es imprescindible la mediación del adulto; y 1º y 2º de Educación Primaria). Al igual que en el cuestionario pasado a las editoriales, también se intentó conocer la opinión del sector educativo sobre algunos aspectos como:

- La dotación de las bibliotecas de centro y de aula.
- Los títulos que ellos consideraban más importantes basándose en parámetros tales como los clásicos, los preferidos por maestros y alumnos, así como los títulos que recomiendan a los padres.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2ª Fase: Pase de los cuestionarios.

La colaboración de los encuestados fue vital para la elaboración del presente trabajo, pues fueron ellos (maestros de infantil y primaria y trabajadores del sector editorial) quienes más se implicaron en la experiencia, ya que tuvieron que contestar los cuestionarios y sobre sus opiniones es sobre las que se construye esta parte del estudio. También habría sido interesante involucrar al mundo de las bibliotecas, así como a profesionales de otros niveles de la educación (Jardines de Infantes), pero comprendimos que complicaría en exceso la recogida y selección de la información, por lo que desistimos en nuestro empeño aunque, obviamente, es una puerta que queda abierta a futuras investigaciones que vengan a reafirmar el presente estudio o a dotarlo de nuevos matices.

Para el paso de cuestionarios al sector editorial elaboramos un listado con las editoriales que cuentan entre sus fondos bibliográficos con títulos o colecciones dirigidas a este grupo de edad, para después poder remitirles la encuesta. En el caso de los colegios nos pusimos en contacto con Ángel Valiente Poyatos, el Delegado Provincial de Educación, y solicitamos su ayuda para dar un carácter institucional a la colaboración entre los docentes y este estudio.

Con frecuencia el profesorado de las etapas anteriores a la Universidad ha venido reclamando la necesidad de trabajar con la Universidad para potenciar líneas de investigación que contribuyan a hacer un buen análisis del contexto educativo y formular propuestas que mejoren las estrategias de enseñanza de las que finalmente saldrán beneficiados los alumnos y alumnas. El uso de cuestionarios como instrumento de investigación, además de servir como una contribución de la escuela en la investigación universitaria, ha servido para que nosotros, más alejados de la práctica escolar cotidiana, pudiéramos conocer la realidad de las aulas

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

consultando al profesorado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Además, este sistema resultó de gran utilidad para la recogida de datos, pues evitaba a los investigadores tener que desplazarse a los centros de trabajo de los encuestados, crearles inconvenientes, influirles en sus respuestas o incluso promover que tergiversaran la realidad, mientras que enviando los cuestionarios por correo eran conscientes del anonimato de los cuestionarios y gozaban de total libertad, tanto para completarlos como en las respuestas que quisieran dar.

Se pasaron los citados cuestionarios a veinte editoriales (que actúan en el ámbito nacional, en lengua castellana y que contaban con títulos o colecciones para “primeros lectores”) y a más de doscientos maestros de los citados niveles, a razón de casi setenta por cada uno de los tres cursos mencionados, que realizan su labor en sesenta y siete colegios de la provincia de Cuenca.

3ª Fase: Análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios.

El análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios nos proporcionó información muy interesante para seleccionar el corpus de estudio de esta tesis doctoral y, al mismo tiempo, nos aportó una valiosa información sobre temas relacionados con nuestro objeto de estudio, como el concepto de “primeros lectores” o las características técnicas y literarias de estos productos editoriales. Todo ello queda recogido en el apartado 1.6. (“Contexto del estudio”, pp. 24-36).

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4ª Fase: Estudio del “corpus” atendiendo a los siguientes aspectos:

- a) La figura del narrador.
- b) El conflicto.
- c) Los personajes.
- d) El escenario.
- e) El tiempo de la acción.
- f) Recursos del autor para facilitar la comprensión.
 - Los versos intercalados.
 - Las secuencias narrativas.
 - Las relaciones entre imagen y texto.
 - La ocultación del narrador.
- g) El mensaje (es decir, la historia que se cuenta).
 - Los contenidos.
 - La estructura interna.
 - El estilo.

5ª Fase: Análisis comparativo de los resultados de los cuestionarios y del estudio del “corpus”.

Tras estas cinco fases intentaremos dar respuesta al interrogante que nos propusimos como objetivo ¿Hay modelos de relatos para “primeros lectores”?, y así corroborar o “echar por tierra” nuestra hipótesis en las conclusiones del estudio.

Para la elaboración de esta tesis doctoral hemos combinado elementos de investigación empírica de carácter cuantitativo y otros de investigación cualitativa. Es decir, en un principio intentamos obtener información por métodos cuantitativos para en las últimas fases emplear un método de análisis de textos, es decir cualitativo. La orientación general de este estudio es de base cualitativa, pero se utilizan elementos de metodología cuantitativa porque hemos creído que, aquí, son un buen complemento.

1.6. Contexto del estudio

1.6.1. Los cuestionarios

Como ya hemos apuntado anteriormente, además de utilizar los cuestionarios como un medio de selección de información bibliográfica, también nos sirvieron para obtener la opinión del sector educativo y editorial sobre diversos aspectos tratados en el presente trabajo, tales como el concepto de "primeros lectores", las principales características de estos libros, cómo son las colecciones dirigidas a este grupo lector, la importancia de la ilustración, el porcentaje de las traducciones, las prácticas escolares en torno al libro y la lectura, las bibliotecas escolares (de centro y de aula) o cómo se lleva a cabo la mediación entre el libro y el niño, entre otros.

Ya hemos afirmado que algunas preguntas eran comunes a los dos cuestionarios como por ejemplo el concepto de "primeros lectores" o las características de los libros dirigidos a los "primeros lectores". A continuación estudiaremos con más detenimiento cómo eran cada uno de estos dos cuestionarios.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

— El cuestionario dirigido a los colegios. (Vid. Anexo V, p. 448).

Los datos que se han recogido para la elaboración de esta investigación proceden de los dos cursos pertenecientes al nivel de Educación Infantil y los dos del Primer ciclo de Educación Primaria. Los colegios, de carácter público de la provincia de Cuenca, son de diverso tipo: de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Infantil y Primaria y Colegios Rurales Agrupados. Las edades que comprenden el grupo de estudio son de tres a siete años. La enseñanza de la lectura en estos niveles abarca la iniciación, el desarrollo y la maduración de esta estrategia.

La investigación se desarrolló en sesenta y siete colegios de la provincia de Cuenca, que desde el 1 de enero de 2000 dependen de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, fecha en que se transfirieron las competencias en Educación.

De todos los centros, trece eran de la capital y cincuenta y cuatro de la provincia (más del 80%); de éstos, además, el 39% eran CRA (Colegio Rural Agrupado).

El cuestionario remitido a los colegios se caracteriza por intentar obtener información específica sobre algunos aspectos como la dotación de las bibliotecas de centro y de aula, cómo es el mediador, en su doble vertiente de padres y maestros, o cuáles son los títulos que los profesores consideraban más importantes, o cuáles eran sus preferidos, así como los títulos que recomiendan a los padres. Nos remitieron el cuestionario debidamente cumplimentado 61 profesores que trabajan en 23 de los 67 colegios encuestados.

Un dato significativo que hemos podido constatar es que, salvo las secciones de los CRA, todos los colegios encuestados tienen biblioteca de centro, pero en cuanto a su dotación se aprecia en los cuestionarios que el número de títulos que alberga la biblioteca no es

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

coincidente en las respuestas de los profesores de los mismos colegios; no podemos asegurarlo, pero eso demuestra, en términos generales, un cierto desconocimiento de esos profesores por la biblioteca de su centro; además, más del 50% de los profesores manifiestan este desconocimiento abiertamente y su escasa, o incluso nula, utilización. Estas bibliotecas están dotadas con una media de 300 títulos para “primeros lectores”, muchos de los cuales se encuentran en las aulas de educación infantil, pues la mayoría de estos libros forman la biblioteca de aula con la que cuentan el 96% de los maestros encuestados, compuesta por una treintena de títulos, que va ampliándose con los libros que traen los niños de sus casas y renovándose cada trimestre.

Para la mayoría de este profesorado, los “primeros lectores” serían aquellos niños que se inician en la lectura y saben descodificar el texto. Únicamente el 10% emplea este término para aludir a los libros que se destinan a ellos.

Las características que reúnen los títulos para “primeros lectores” –a juicio de los docentes– serían las siguientes:

1. Se trataría de un libro de gran formato cuyas páginas serían grandes, resistentes y manejables, realizadas preferentemente en tela, plástico o cartón. La letra sería cursiva, grande y clara.
2. Un texto breve (o sin él), sencillo, con argumento claro y centrado las más de las veces en aventuras cotidianas, o cuentos tradicionales relatados con un vocabulario fácil de leer y entender.
3. Este texto iría acompañado por muchas ilustraciones a color, representativas y atractivas, que ocuparían un gran porcentaje en el espacio de la página. Texto e

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

ilustración aparecerían de forma equilibrada o se le otorgaría mayor importancia a la ilustración que al texto.

4. En la selección de los títulos los maestros tienen bastante en cuenta los contenidos del DCB, y suelen optar de forma abrumadora por los cuentos tradicionales frente a los actuales, que, cuando aparecen, es por colecciones o editoriales.

En cuanto al mediador, casi el 96% afirmaron que existía un momento en el que contaban cuentos en su aula, sobre todo de tipo tradicional (los clásicos) y relacionados con las unidades didácticas. En cuanto al papel de los padres se mostraron claramente desilusionados frente a la escasa atención que prestan hacia la lectura de sus hijos, pues casi el 75% de los padres no demandan sugerencias de lectura para ellos, y los que sí se preocupan, cuando el niño es capaz de descodificar el texto, delegan esta "enseñanza" a los maestros y dejan de prestarle el refuerzo que anteriormente le ofrecían. Por otro lado los profesores aseguran que, de todas formas, se sugieren lecturas a los padres en un 75%.

- El cuestionario dirigido a las editoriales. (Vid. Anexo VI, p. 449).

El cuestionario dirigido al sector editorial se envió a editoriales que actuaban en el ámbito nacional y en lengua castellana, y que contaban con títulos para "primeros lectores". Este cuestionario, además de dar respuesta a las preguntas que compartía con el cuestionario dirigido a colegios, intentaba obtener información sobre aspectos más específicos del ámbito editorial como el porcentaje de traducciones, la tirada media que tenían o la reedición de títulos. También intentamos conocer cómo eran las colecciones, haciendo especial hincapié en

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

el número de colecciones con el que contaba la editorial y el número de títulos que componía cada una.

Nos respondieron 9 un total de 20 editoriales a las que enviamos el cuestionario. De acuerdo a los datos recogidos, podemos afirmar que las editoriales encuestadas suelen tener menos de cinco colecciones para “primeros lectores”. Destaca la editorial La Galera por presentar diecinueve colecciones para estas edades. El número de títulos que componen cada colección va desde 4 a 60, aunque en términos generales podemos decir que se trata de una treintena de títulos por colección.

Nos ha llamado mucho la atención que, para el sector editorial, los "primeros lectores" sean aquellos niños con edades comprendidas entre los tres y los ocho años o los libros que se destinan a ellos, ampliando en un par de años este grupo lector.

Las características que reúnen los títulos para primeros lectores –a juicio de las editoriales– serían las siguientes:

- Se trataría de un libro de gran formato con un tipo de letra grande.
- El texto sería breve, sencillo, con calidad literaria (a veces es sólo una declaración de intenciones) y optando las más de las veces por el cuento como género literario y por recursos de la tradición oral, con un alto contenido poético o, al menos, rítmico.
- Este texto iría acompañado con ilustraciones a color, dispuestas a toda página, sugerentes, poéticas, con diferentes grados de complejidad visual y calidad estética. Estas ilustraciones establecerían un paralelismo con el texto o al menos aportarían contenido a la lectura, apareciendo de forma equilibrada con el texto.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Otro hecho que merece la pena destacar es que las obras que son traducción del original van desde el 5% al 100% de la producción de las distintas editoriales, y así podemos decir que casi el 50% de la producción, a pesar de que reconocen como autores más interesantes a los de habla hispana, son traducciones.

La tirada de cada libro suele ser de 1.000 a 5.000 ejemplares, con una media de 3.500 libros por título, que se reeditan a menudo, y que contienen escasos contenidos del DCB. En cuanto a la presencia o no de un mediador, se mostraron claramente a favor de un adulto que leyera en voz alta a los niños o que, al menos, fuera intermediario entre el niño y la lectura.

– Estudio comparativo entre los dos cuestionarios

Procederemos a continuación a realizar un análisis comparativo de los datos procedentes de los cuestionarios del sector editorial y del educativo para obtener una serie de conclusiones generales cotejando los resultados obtenidos en ambos.

Como se ha podido observar, en los dos cuestionarios se repetían varias preguntas que aludían, por ejemplo, al concepto de primeros lectores, a las características de los títulos para “primeros lectores”, al mediador, y, finalmente, a los títulos que ellos consideraban más importantes basándose en preguntas relacionadas con los clásicos, así como con los autores e ilustradores que consideran más interesantes. Los resultados obtenidos podemos resumirlos en el siguiente cuadro que muestra las respuestas que se dan en función de si responde el sector editorial o el educativo:

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

COTEJO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS			
CUESTIONES		SECTOR EDITORIAL	SECTOR EDUCATIVO
Concepto de “primeros lectores”		Niños de tres a ocho años	Niños que se inician en la lectura y descodifican el texto
Características de los títulos	Características de los títulos	Libros para ser comprados	Libros para ser leídos
	Contenidos DCB	No tenidos en cuenta	Muy tenidos en cuenta
	Texto/ Ilustración	Aparecen de forma equilibrada	Mayor importancia a la ilustración
Títulos	Preferidos	Actuales	Clásicos
	Clásicos	Contemporáneos	Clásicos
	Autor/ ilustrador	Actuales	Clásicos
Mediador		A favor de un mediador	A favor de un mediador

Para el sector editorial los “primeros lectores” serían aquellos niños de tres a ocho años mientras que para el profesorado los primeros lectores serían aquellos niños que se inician en la lectura y han aprendido a descodificar el texto.

En cuanto a las características que reúnen los títulos, para ambos sectores se trataría de un libro en formato grande que presentara en su interior un texto breve, con letras grandes, sencillo, con argumento claro y calidad literaria, optando la mayoría de las veces por el cuento como género literario y conteniendo recursos de la tradición oral. Hemos observado que las editoriales se preocupan más por aspectos literarios, editoriales y plásticos mientras que los profesores tienen mucho más en cuenta la tipografía, que sean manejables y que tengan un contenido significativo. Es decir las editoriales se centran en el libro como objeto en sí mismo (susceptible de ser comprado), mientras que los maestros enfatizan más en el libro como objeto susceptible de ser leído y manipulado.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para ambos sectores las ilustraciones irían dispuestas a toda página, serían atractivas, representativas y establecerían un paralelismo con el texto o, al menos, aportarían contenido a la lectura, apareciendo de forma equilibrada con el texto. Es muy curioso que para un amplio porcentaje del profesorado se otorgue mayor importancia a la ilustración que al texto.

Las editoriales, en general, no suelen tener en cuenta los contenidos del DCB mientras que los profesores en la selección de los títulos tienen bastante en cuenta los mismos y suelen optar de forma abrumadora por los cuentos tradicionales, frente a los actuales, que cuando aparecen es por colecciones o editoriales.

Aunque en el cuestionario dirigido a los colegios no se incluía una pregunta referida expresamente a la importancia de la presencia del mediador entre el libro y el niño, intentamos averiguar si se producía y cómo se realizaba esa mediación. Por un lado preguntamos a los profesores si dedicaban tiempo a contar cuentos en sus clases y si recomendaban lecturas a sus alumnos, es decir, si ellos mismos son mediadores entre niños y libros. Por otro lado nos interesaba conocer cuál era la postura de los padres frente al comportamiento lector de sus hijos y si pedían a los profesores sugerencias de lectura.

En cuanto a la presencia o no de un mediador, las editoriales se mostraron claramente a favor de un adulto que leyera en voz alta a los niños o que, al menos, fuera intermediario entre el niño y la lectura. En la escuela hemos podido comprobar que aunque los maestros tienen interés, se muestran desilusionados frente a la escasa atención que prestan los padres a la lectura de sus hijos.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los autores e ilustradores que consideraban más interesantes para ser incluidos en nuestro corpus fueron varios. Las editoriales solían citar autores e ilustradores que trabajan para ellas, mientras que los profesores citan –casi siempre– a autores “clásicos” universales, como Hans Christian Andersen, Charles Perrault o los hermanos Grimm y también recuerdan a algunos del ámbito español como Gloria Fuertes o Violeta Monreal. Nos llamó la atención en el cuestionario enviado a los colegios que esa pregunta no se contestaba en quince de los sesenta y uno cuestionarios recibidos, es decir en el 25% de los casos aproximadamente, y que, en ocasiones, se producían errores al tomar como autores a personas que no lo eran, como es el caso de Rosa Sensat¹¹.

En cuanto a los títulos más citados en los cuestionarios los datos aportados por las editoriales no son significativos porque tienden a citar los propios de cada editorial. Aún así, el título más citado por las editoriales fue todo un clásico, *Historias de ratones* de Arnold Lobel, junto a estos otros cuatro títulos: *¿A qué sabe la luna?*, *Donde viven los monstruos*, *Doña Desastre* y *La mágica historia del Ratoncito Pérez*. En el cuestionario enviado a los maestros destacan dos títulos por haber sido citados en casi todos los casos y reconocidos como clásicos y por ser los preferidos de los alumnos: *Caperucita Roja* y *Los tres cerditos*. Otros títulos que tienen un alto índice de aparición son: *Los siete cabritos y el lobo*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *El patito feo*, y *La casita de chocolate*. A partir de aquí ya no es tan constante su aparición, pero merece la pena destacar los siguientes, por tener una gran presencia en los cuestionarios recibidos: *Ricitos de oro y los tres osos*, *El gato con botas*, *La Cenicienta*, *Pinocho* y *Pulgarcito*.

¹¹ Maestra, creadora de la famosa Escuela que lleva su nombre, dedicada entre otras cosas, a la formación

Como podemos apreciar en estos resultados, la mayoría de los títulos citados son cuentos recogidos de la tradición oral y clásicos de la LI. Además, muchos maestros, en lugar de citar títulos, dieron respuestas generales tales como “los tradicionales”, “los clásicos”, nombres de colecciones y series (entre las que destacan la colección Barco de Vapor o la serie de Teo), o se refirieron a autores como Andersen, Grimm, Perrault o Gloria Fuertes, en vez de a obras. Hemos de destacar que un gran porcentaje de los profesores encuestados no respondieron las preguntas relativas a los títulos (62%), sobre todo la que se refiere a los títulos sugeridos a los padres, dato muy significativo ya que el 75% de los profesores aseguraba que sí hacían recomendaciones de lectura.

Algunos de estos títulos, junto a los seleccionados para la realización del trabajo de investigación, constituyen el corpus de esta tesis, incluyéndose algunos otros títulos que, no habiendo sido citados anteriormente, merecen ser incluidos por sus características innovadoras. Algunos de ellos son: *¡¡¡Papá!!!*, *¡Ha sido el pequeño monstruo!*, *Olivia*, *ConMigo*, o *El viaje en globo de Guillermo*.

1.6.2. El corpus

Ante un mercado editorial tan rico y variado como el español, es tarea imprescindible pero harto difícil seleccionar los libros. Para la elección del corpus hemos tenido en cuenta, como ya hemos comentado, la opinión de esos dos sectores directamente implicados en el ámbito de la LI.

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, incluimos los títulos más citados en los cuestionarios remitidos por el sector editorial y educativo. Para hacerlo, elaboramos una tabla con todos los títulos citados en los cuestionarios: más de cuatrocientos libros diferentes, por lo que optamos por incluir únicamente los que aparecían citados en más de cuatro ocasiones. El número de títulos obtenidos en los cuestionarios susceptibles de ser incluidos en nuestro corpus se redujo así drásticamente a diecisiete libros.

Por otro lado, a estos diecisiete libros se añadieron los títulos que constituyeron el corpus de estudio del trabajo de investigación presentado al DEA, que –como ya dijimos– habíamos seleccionado atendiendo a recomendaciones de lectura de publicaciones especializadas, o que suelen ser considerados “clásicos” para “primeros lectores” como *¡Adivina cuánto te quiero!*, *Sapo y Sepo*, *Donde viven los monstruos*, o cuentos tradicionales como *Blancanieves*, *El patito feo* o *Caperucita Roja*.

El corpus de estudio nos seguía pareciendo aún escaso, pues no contaba ni siquiera con medio centenar de títulos, por lo que procedimos a estudiar los títulos que ya formaban parte del corpus y pudimos observar que la mayoría de los autores e ilustradores eran europeos (sobre todo españoles) y que algunas editoriales de reconocido prestigio en el mundo de la LI como Kalandraka, no aparecían representadas en él.

De acuerdo con todo esto, aumentamos nuestro corpus atendiendo a los aspectos de autoría internacional y diversidad editorial, aunque sin olvidarnos de la calidad literaria y plástica. Intentamos que en las nuevas incorporaciones aparecieran las últimas novedades, pero que también hubiera un sitio para libros que, pese a su calidad, por cuestiones de mercado, no tienen la misma distribución que otros, se encuentran descatalogados o fueran

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

publicados por editoriales ya desaparecidas, pero que siguen siendo leídos por formar parte de los fondos de bibliotecas públicas y escolares.

Primeramente se intentó que hubiera un equilibrio entre los autores e ilustradores españoles y extranjeros, como puede observarse en el Anexo IV (pp. 413-447) que recoge la Biobibliografía de los autores e ilustradores de los títulos que conforman nuestro corpus. Debido al gran índice de traducciones que se dan en el mercado español, hemos intentado también que el corpus estuviera equilibrado entre diferentes nacionalidades, tomando para ello el lugar en el que se produjo la primera edición y que, en síntesis, plasmamos en la siguiente tabla:

Nacionalidad	Porcentaje
España	18%
Francia	16%
Reino Unido	15%
Alemania	10%
Otros: Portugal, Italia, Dinamarca, Irlanda, Bélgica, Suiza y Holanda	15%
EE. UU.	15%
Otros países latinoamericanos (Argentina, Uruguay, Méjico y Brasil)	7%
Otros (Australia, Sudáfrica, Japón)	4%
TOTAL	100%

Podemos observar que la mayoría de los títulos seleccionados en nuestro corpus son del ámbito europeo (un 75%). Dentro de las nacionalidades destaca la española (18%), seguida por la francesa (16%), la inglesa (15%) y la alemana. Fuera de las fronteras europeas tiene una gran importancia el mercado latinoamericano (7%) y sobre todo el estadounidense (15%).

En el anexo IV (pp. 413-447) recogemos la biobibliografía y la importancia que merecen estos autores e ilustradores en el ámbito de la LI española y universal, destacando los diversos premios que han merecido estas obras en diversas ocasiones.

Asimismo intentamos que no hubiera más de un libro del mismo autor salvo en el caso de aquéllos que aúnan la faceta de autor e ilustrador como Asun Balzola (en el caso de *Munia y la Luna* y *Rimas de luna*, respectivamente) o Carmen Solé Vendrell (en *Juan es muy pequeño* y *Pedro y su roble*, respectivamente). Tampoco pudimos mantener esta premisa con Arnold Lobel pues el título *Sapo y Sepo son amigos* ya pertenecía al corpus del trabajo de investigación, e *Historias de ratones* hemos tenido que incluirlo en el corpus de estudio de la tesis doctoral por ser uno de los más citados en las encuestas y por ser considerado como uno de los clásicos de la LI universal.

En segundo lugar, en cuanto a la diversidad editorial optamos por no incluir nuevos títulos que pertenecieran a editoriales muy mencionadas en el corpus como La Galera, Juventud, Kókinos o SM y, en cambio, se introdujeron títulos de editoriales con menor representación en el mercado español como Ekaré, Beascoa, Montena o Coquena.

Podemos afirmar que nuestro corpus cuenta con las editoriales más representativas que hoy en día publican libros infantiles de LI en España. La editorial con mayor índice de representación en nuestro corpus es La Galera (12%), ello debido en gran parte a su colección "La Galera popular", pues el 16% de los títulos de nuestro corpus son adaptaciones de cuentos populares como *Los siete cabritos*, *Caperucita Roja*, *Cenicienta* o *El gato con botas*.

Otras editoriales como Juventud (8%), Anaya (4%), Edebé (5%) o Alfaguara (4%) tienen una gran representación en nuestro corpus, debido a que tienen colecciones dirigidas

1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

expresamente a este grupo de edad. En otros casos como Kókinos (7%), Kalandraka (5%), Ekaré (3%), Corimbo (4%), Serres (2%), FCE (2%) o Zendrera Zariquiey (5%) también destacan en cuanto a su aparición por trabajar en su línea editorial los grandes formatos (sobre todo el álbum ilustrado), que dirigen a estos lectores para su propia lectura o para que se los lea un adulto y ellos poder disfrutar de las ilustraciones.

En cuanto a la diversidad editorial y el índice de representación en nuestro corpus, podemos observar que aproximadamente el 85% de las editoriales son del ámbito español y que únicamente el 15% son extranjeras, en su gran mayoría de Latinoamérica como Ekaré, FCE, Harper Trophy o Litexsa Venezolana.

En resumidas cuentas, conseguimos un corpus de estudio formado por cien títulos dirigidos a “primeros lectores” expresamente, o que, por sus características, recomendaciones o forma de estar colocados en las estanterías de las bibliotecas, son susceptibles de ser leídos o consultados por niños de hasta seis o siete años. En cuanto a las características de los libros del corpus, en él tienen cabida las historias rimadas, los cuentos tradicionales y los álbumes ilustrados, entre otros.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS

En esta segunda parte hacemos un exhaustivo estudio del corpus, cuyo principal objetivo es intentar fijar un esquema de los relatos para “primeros lectores”, para observar si es posible entrever un modelo que se repite, como ya apuntó Teresa Colomer en su artículo “Cómo enseñan a leer los libros infantiles”¹, o más recientemente, en *Actas das Jornadas DCILM*, en donde describe una narración típica en un relato para “primeros lectores”:

Alguien (que lo sabe todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona desde fuera de la historia, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados) explica a alguien (que tiene suficientes datos para interpretarla con precisión y de quien no se reclaman conocimientos referenciales especiales) una (sola) historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género y expresada en los tipos textuales propios de la narración) de un personaje (fácilmente representable y susceptible de identificación), en un escenario (que también lo es), a quien ocurre un conflicto (externo y con una causa bien determinada), que se desarrolla (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto y que se resuelve al final (con la desaparición del problema planteado).²

A partir de ahí, nosotros hemos elaborado un esquema de modelo que explica, en esencia, la comunicación de estos relatos. Se trata de un modelo ideal en el que destaca la simplicidad de la expresión y la coincidencia de algunas características “ideales”, tanto en la postura del narrador, como en la historia que se cuenta y en las características del receptor de la misma, de acuerdo al siguiente esquema:

¹ COLOMER, T.: “Cómo enseñan a leer los libros infantiles”, Cit., pp. 203-208.

² Idem: “Aprendizajes literarios en los libros para primeros lectores.” En SIMÕES, G. (et. al.): *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das jornadas DCILM 2002*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2003, pp.115-116.

MODELO IDEAL DE RELATO PARA “PRIMEROS LECTORES”	
NARRADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Está presente. • Sabe todo de la historia. • Habla en 3ª persona. • Habla desde fuera.
HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Una sola. • En tiempo pasado. • Género narrativo. • Lugar indeterminado. • Estructura lineal. • Con un conflicto externo: desarrollado y resuelto. • Breve y simple. • Con un protagonista: con elemental caracterización, de fácil identificación y con antagonista.
RECEPTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Sin conocimientos previos. • No conoce el funcionamiento. • No domina la lengua. • Interpreta la historia literalmente.

Este esquema siempre será un modelo imposible, porque cualquier análisis de los libros para niños de esas primeras edades nos demostrará la imperfección del mismo, ya que se producen excepciones muy significativas:

1º) El narrador puede no conocer todo lo relativo a la historia que va a contar, o aparecer bajo una perspectiva externa, situándose detrás del protagonista y conociendo tan sólo los acontecimientos externos sin tener acceso a sus pensamientos, o puede hablar en primera persona y únicamente saber lo mismo que él.

2º) Debido a un gran porcentaje de narraciones humorísticas se propicia una actitud distanciada del lector.

3º) El escenario puede ser determinado (familiar casi siempre), o se describe un escenario abierto y genérico como ocurre en los cuentos tradicionales.

4º) El conflicto puede ser interior (sueños, miedos, amor, alegrías).

5º) El protagonista puede no tener antagonista (a lo mejor, ni siquiera, adversarios).

6º) El tiempo puede ser presente.

En cualquier caso, con este análisis no nos referimos a cómo tienen que ser estos relatos, sino a cómo son, para lo que hemos buscado en los libros analizados en nuestro corpus las características que más frecuentemente aparecen, como por ejemplo “lo popular”, que es un elemento predominante y que, tradicionalmente, ha ido muy unido a lo infantil. (Vid. Anexo II: Corpus de la tesis, pp. 398-404.)

2.1. El concepto de “primeros lectores” y los paratextos

Con el término “primeros lectores” nos estamos refiriendo a aquellos niños hasta los seis o siete años de edad, aproximadamente, incluyendo, por tanto, niños que aún no saben leer, pero que están en proceso de hacerlo y niños que acaban de aprender a leer, pero que aún necesitan una cierta mediación del adulto. Este grupo de edad también contempla a los niños que tienen apenas meses y ya pueden “jugar” con el libro (tocarlo, mirar sus imágenes); esta manipulación lúdica irá cambiando su sentido, paulatinamente, con el aprendizaje de la lectura. Es una época en la que, además, a los niños se les leen textos breves, ya sean cuentos,

poemas, adivinanzas pues *no todos los niños pueden leer, depende de su edad y competencia lingüística, pero todos pueden recibir literatura.*³

Generalmente se divide la humanidad en dos grandes grupos, los alfabetizados y los analfabetos. Según la UNESCO un alfabetizado es:

*Una persona que ha adquirido el conocimiento y las competencias indispensables en el ejercicio de todas las actividades en las que la alfabetización es necesaria, para desempeñar eficazmente un papel en su propio grupo y en su propia comunidad y cuyos resultados, alcanzados en la lectura, escritura y aritmética, son tales que le permiten seguir poniendo sus aptitudes al servicio de su propio desarrollo, del desarrollo de la comunidad y participar activamente en la vida del país.*⁴

Si consideramos al hombre en su aspecto evolutivo, los primeros lectores se definirían mejor como pre-lectores o lectores potenciales que como analfabetos porque, como afirma Pedro C. Cerrillo:⁵

Desde hace tiempo se admite que el niño no tiene capacidad de lectura autónoma consciente hasta los seis o siete años. No obstante, su relación con la literatura –por la vía de la oralidad– comienza en el mismo momento de su nacimiento; por lo tanto, el niño iniciará el periodo escolar (que es su primer contacto con la cultura oficial) con el conocimiento y la práctica de una serie de canciones, cuentos, juegos mímicos, retahílas de diverso tipo, oraciones y sinsentidos, dichos o cantados por los adultos, pero singularmente diferenciados de los que los propios adultos puedan decir o cantar para recreo de ellos mismos.

³ CAPITANELLI, M. S.: “Fundamentos para la formación docente en literatura o sobre cómo enseñar a mirar”. *Ludo*, nº 30, 1999, p. 9.

⁴ BERNARDINIS, A. M.: *Itinerarios. Guía crítico-histórica de narrativa y divulgación para la infancia y la juventud*. Madrid: SM, 1985, pp.13-14.

⁵ CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: “¿Qué leer y en qué momento? En CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 2003, p. 239.

En los cuestionarios remitidos para elaborar este estudio se preguntó a maestros y editoriales sobre el concepto de "primeros lectores". Para la mayoría de los maestros éstos serían aquellos niños que se inician en la lectura y saben descodificar el texto. Como ya dijimos, nos ha llamado mucho la atención que, para el sector editorial, los "primeros lectores" sean aquellos niños con edades comprendidas entre los tres y los ocho años, ampliando en un par de años este grupo lector.

El sector editorial se basa casi exclusivamente en el parámetro de la edad mientras que hay maestros que enfatizan en el aprendizaje de habilidades básicas (como la atención focalizada, la comprensión de símbolos arbitrarios (letras y números), un buen nivel de desarrollo del lenguaje oral, el descifrado y el deletreo), mientras que otros centran su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura. Pero, como decíamos antes, la lectura comienza antes que el aprendizaje sistemático de la misma, pues todo el caudal literario es ofrecido al niño por la vía de la oralidad en estos primeros momentos

Le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. El libro oído, tocado, olido, el desciframiento emocional-oral-sensorial, el libro-lectura compartida con otro, le ayudarán en su contacto posterior con la letra impresa, motivando una lectura gozosa.⁶

Dentro de los textos dirigidos a este público todos los libros que se ofrecen a los "primeros lectores" no son literatura, sino que como muy bien expresa Pedro Cerrillo:

Con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, contribuyen a "hacer lectores": libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc.⁷

⁶ PELEGRÍN, A.: *La aventura de oír*. Madrid: Cincel, 1982, p.11.

⁷ CERRILLO, P.C.: "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil". Cit., p. 24.

De igual modo que podemos hablar de varios tipos de textos, podemos referirnos a distintos tipos de receptores o lectores, así recogemos aquí como lectores-receptores al niño que escucha una historia, que interpreta una cantinela, aquel que lee una imagen, o aquel que descodifica y lee comprensivamente una historia, ya que en estos primeros contactos con la literatura, incluso antes de saber leer y escribir:

*Los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas.*⁸

El niño pequeño es, por tanto, dueño inconsciente de una cultura literaria, fundamentalmente de tradición popular, ya que por medio de la palabra dicha o cantada, los adultos del entorno más cercano le han transmitido breves y reiterativas *nanas* ("Duerme mi niño, duerme mi bien,..."), elementales cantinelas que acompañan fáciles *juegos mímicos* ("Cinco lobitos / tiene la loba,..."), a veces portadores de significados absurdos, auténticos "sinsentidos" ("Palmas, palmitas / higos y castañitas, / almendras y turrón / qué rica colección"), *cuentos* de desarrollo lineal y rápido desenlace, *oraciones* ("Cuatro esquinitas,..."), etc. Lo que sucede es que este patrimonio cultural infantil le es, frecuentemente, escondido, justo cuando llega a la escuela e inicia ese contacto oficial con la lectura, desde el que va a acceder a los mecanismos del aprendizaje lectoescritor. En los últimos años, además, las editoriales han puesto especial interés en crear colecciones especialmente pensadas para estas primeras edades, acogiendo en ellas libros

⁸ Idem., Id., p. 18.

y, sobre todo, álbumes, con los que el incipiente y futuro lector puede, con la ayuda del adulto, tener una primera aproximación, sobre todo sensorial, al objeto libro.

Siguiendo a Gemma Lluch⁹ podemos encontrarnos con dos tipos de lectores: el lector de la narrativa oral y el de la escrita. La comunicación oral y la escrita se diferencian por la presencia o ausencia del narrador y la presencia o ausencia del lector en el momento de la comunicación. En la comunicación oral es posible la interacción mientras que en la escrita no. Además en la comunicación oral el contexto comunicativo está presente, mientras que en la escrita el autor ha de hacerlo presente en el discurso escrito. El discurso oral se caracteriza por presentar recursos de corte repetitivo, como asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulativo, temas reiterativos, además de proverbios, refranes, sentencias, etc...

Las diferencias entre ambos discursos provocan que los lectores de los mismos sean también diferentes. Por un lado, el "lector" de la narrativa oral no espera novedades, está acostumbrado a la repetición de temas y fórmulas y, por otro lado, el lector de narrativa escrita, al mismo tiempo que espera la repetición de una serie de recursos, espera también una relativa novedad.

En el caso de la LI, y sobre todo en el caso de los más pequeños, la mayoría de las veces el lector no es quien descodifica la historia sino el oyente de la misma, pues estas historias tienen dos receptores: el adulto que cuenta o lee el libro y el niño. Como consecuencia de todo esto, en ocasiones, cuando se apela al lector se hace con una voz dual, pues el autor "sospecha" que en su audiencia se encuentran involucrados más de un receptor. Es muy

⁹ LLUCH, G.: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998.

interesante destacar el artículo de Teresa Colomer¹⁰ en el que establece tres tipos de apelación al lector y se decanta por preferir la voz dual y es que, de hecho, muchos autores e ilustradores de éxito no dirigen su trabajo a un público específicamente infantil; el mismo Maurice Sendak afirma:

*Mis escritores favoritos no son nunca escritores que han escrito libros específicamente para niños. No creo en ese tipo de escritura. No creo en personas que conscientemente escriben para niños. Los grandes siempre tienen sólo libros escritos.*¹¹

En los títulos para “primeros lectores” la relación directa del narrador con el lector se ve sustituida por una relación indirecta en la que un lector adulto media entre el narrador y el lector, mediador que –por tanto– se convierte en esencial para que la lectura se lleve a cabo.

Para proteger a los niños se “vigilan” ciertos temas, sobre todo en cuatro grandes áreas: la moral, la política, la sociedad y la religión. Las objeciones morales se focalizan en áreas como el sexo, el lenguaje o la obscenidad; los temas políticos vigilados incluyen no sólo sentimientos antigubernamentales, sino también todas aquellas incitaciones al alboroto, la traición o una rebelión general contra la autoridad; las normas sociales vedadas tradicionalmente en la LI son el aborto, la homosexualidad, los estereotipos raciales, etc.; por último, los temas esotéricos que se vigilan en la LI son: lo oculto, la brujería, lo sobrenatural, la herejía y el humanismo secular. La censura y/o la selección la ejercen los padres, los maestros, los bibliotecarios, los que hacen los currículos, los políticos, y los críticos. Estos “censores” podemos agruparlos en: el censor, el gramático, el educador, y el adaptador.¹²

¹⁰ COLOMER, T.: “Las voces que narran la historia.” *CLIJ*, nº 111, 1998, pp. 18-27.

¹¹ MEEK, M., WARLOW, A. y BARTON, G.: *The artist as author: the strength of the double vision. The Cool Web: the Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head, 1977.

¹² Vid. BERNARDINIS, A. M.: *Itinerarios*, Cit., pp. 208-209.

Como se ha expuesto anteriormente, con la expresión “primeros lectores” nos referimos a los niños que aún no saben leer, a los que están aprendiendo y pueden balbucear las primeras sílabas, y a los que acaban de aprender pero aún necesitan una cierta mediación del adulto en sus nuevas lecturas. Piaget se refiere a la evolución psicológica del niño, hablando de *periodos* para designar las principales épocas del desarrollo infantil, usando el término *etapa* para hacer subdivisiones de algunos periodos. Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero¹³ hablan de *estadios* como único término y, partiendo de algunas ideas contenidas en los trabajos de Piaget, proponen seis *estadios* distintos, referidos exclusivamente a la selección de lecturas por edades: *Estadio sensoriomotor*, *Estadio preoperacional*, *Estadio de las operaciones concretas I*, *Estadio de las operaciones concretas II*, *Estadio de las operaciones formales* y *Estadio de la maduración*. De acuerdo a dicho estudio, los “primeros lectores” serían los comprendidos en los dos primeros estadios.

1º. El estadio sensoriomotor, comprende desde el nacimiento hasta los dos años y en él la mediación del adulto es imprescindible. Es el estadio del ritmo y del movimiento. Se trata de una época en la que al niño le impresiona el movimiento y en la que experimenta acciones sensoriomotoras con su propio cuerpo (brazos, piernas, manos); por consiguiente, las rimas, los versos acompañados de gestos o movimientos de manos, las palmas, incluso los guiños o los movimientos de cabeza, le gustan; sobre ellos, además, se produce un proceso de mimesis casi inmediato. No entenderá la mayor parte de los significados de las cantinelas que se le ofrezcan, pero le gustarán por su ritmo y por su música.

¹³ CERRILLO, P. C y YUBERO, S.: “¿Qué leer y en qué momento?”. Cit., pp. 237-245.

Esta fase es de gran importancia para *el desarrollo de los esquemas verbales y del propio lenguaje oral, ya que este período se considera constituyente de una preparación para la adquisición de las primeras palabras, ya que permite la elaboración de las nociones de agente, acción, paciente y de la propia permanencia del objeto*¹⁴, es decir, permite la construcción interna del lenguaje ya que en la etapa prelingüística o sensorio-motriz se produce el desarrollo del pensamiento simbólico.

*El niño no posee la facultad simbólica conceptualizante. No sólo no puede emitir palabras, y relacionar, por lo tanto, un objeto y su significante, sino que tampoco puede establecer relaciones entre objeto y concepto por la simple razón de que el niño no posee todavía conciencia ni de sí mismo ni del mundo externo que lo rodea. El mundo infantil de la etapa sensorio-motriz es un mundo puramente egocéntrico, caracterizado por la indiferenciación yo-mundo, y en el cual el niño, centro de su universo, realiza una actividad de asimilación del mundo a su yo.*¹⁵

Poco a poco mientras que el niño va desarrollando el mecanismo de coordinación, va adaptándose al mundo que lo rodea y se desarrolla en él la inteligencia intuitiva, que le permite la formación del concepto y la conservación de su imagen.

En el siguiente cuadro¹⁶ se resumen las principales características que reúnen los libros en este primer estadio.

¹⁴ BARROS, V. y BOSSA, N. A.: *Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea, 2001, p. 127.

¹⁵ BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra, 1985, p. 85.

¹⁶ CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: “¿Qué leer y en qué momento?”. Cit., p. 242.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

PRIMER ESTADIO: ESTADIO SENSORIOMOTOR		
Edad: de cero a dos años. Estadio del ritmo y del movimiento		
TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Sinsentidos.	Expresión muy sencilla.	Ilustraciones a toda página. Preferentemente a todo color.
Familiares y conocidos: la casa o el mundo animal, así como el Cancionero Infantil: nanas, canciones y juegos mímicos (sobre todo sensoriales).	Pocos contenidos.	
	Es importante la unión de expresión verbal y expresión gestual, tendrán mucho valor las aliteraciones, repeticiones, rimas, onomatopeyas,...	La acción se secuenciará página a página.
		Gran formato y letra muy grande.

Bruner para la etapa de los cero a los dos años utiliza el término *formato* para describir las características de la interacción social consistente en una serie de juegos que adoptan la forma de rutinas cuyas variaciones son predecibles por parte de los bebés. La noción de *formato* Bruner¹⁷ la extiende más allá de los juegos y habla de la hora de comer, de ir a la cama, de las situaciones de bienvenida o despedida, etc., es decir, de cómo comportarse de forma adaptada en un contexto situado culturalmente. Uno de los *formatos* más estudiados es el que se conoce como "lectura de libros".

La "lectura de libros" es un formato que consiste en un vocativo de atención ("¡Uy, mira, mira,...!") para atraer la atención del partenaire hacia una imagen o dibujo y, tras la mirada, una pregunta tipo "qué" ("¿Qué es esto?"), seguido de una vocalización del niño o niña (desde un "mmm", hasta un "tato" o un ya más acabado "gato" según la edad) y un feed-back tipo: "Muy bien; sí, sí, es un gato" o algo semejante.¹⁸

¹⁷ BRUNER, J.: "Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios." *Infancia y aprendizaje*, nº 82, 1998, pp. 119-127.

¹⁸ PALACIOS, J., MARCHESI, A., Y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza, 1999, p. 145.

Ninio y Bruner¹⁹ estudiaron esta situación y la relacionaron con la incorporación de la designación, es decir, de las etiquetas con que nombramos la realidad y sus características (nombres, adjetivos, verbos, etc.). El mismo Bruner²⁰ señala que:

A nivel superficial, la negociación era sobre cómo se tenía que etiquetar una cosa. Más profundamente, la negociación fue sobre cómo las cosas denominadas han de ser situadas, en qué fondo de conocimiento establecido y compartido.

Una vez que el niño es capaz de etiquetar correctamente una cosa tras una pregunta del tipo "¿Qué es esto?", el adulto diversifica sus preguntas y pasa a preguntar cosas como "¿Qué hace?", "¿Dónde está?", "¿Qué tiene?", etc.

A través de los formatos, el bebé construye además una interpretación de la comunidad cultural a la que pertenece, compartida con las personas adultas, gracias al establecimiento de un "fondo de conocimiento" común que le habilita para adaptarse y comportarse socialmente.²¹

Siguiendo con el estudio del *formato* de la "lectura de libros", en la investigación de Gelman²² se analizó expresamente el tipo de estimulación que las madres de clase alta y buen nivel educativo proporcionaban a sus hijos de veinte meses de edad mientras les contaban cuentos. La información lingüística y gestual que los niños recibían de sus madres iba más allá del etiquetado léxico y del gesto de señalamiento, ya que también incluía enunciados que relacionaban dos miembros de una categoría mediante un atributo común no visible

¹⁹ NINIO, A. A. y BRUNER, J. S.: "The achievement and antecedents of labelling." *Journal of Child Language*, nº 5, 1978, pp. 1-15.

²⁰ BRUNER, J.: "Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios." Cit., p. 126.

²¹ PALACIOS, J., MARCHESI, A., Y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación*. Cit., p. 145.

²² GELMAN, S. (et. al.): "Beyond labeling". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, nº 63, 1998.

directamente; enunciados genéricos sobre la categoría y sobre individuos en particular; y señalamientos gestuales ligando un objeto a otro.²³

2º. El estadio preoperacional, comprende desde los tres a los seis años. Es una etapa de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores. Es un periodo muy amplio en el que los intereses lectores varían enormemente. Es, además, el periodo del aprendizaje lectoescritor.

En un primer momento (los dos primeros años, sobre todo) el niño resuelve algunos de sus problemas sin recurrir necesariamente a la actividad física, aunque todavía no está en buena situación para ejercer el razonamiento. Posteriormente, el niño ya es capaz de formular juicios; no obstante, su base está más en la apariencia que en la razón. Por ello, las lecturas seleccionadas no deberían presentar problemas para cuya resolución hubiera que recurrir a la abstracción.

La lectura mecánica, a la que el niño accede casi al final de este estadio, pone a su alcance libros en que las imágenes pueden ir acompañadas de palabras, construyéndose así una historia de mayor extensión que las anteriores. Los libros de imágenes, en que los seres inanimados cobran vida suelen ser un excelente auxiliar para fomentar la lectura en este periodo, en el que el niño aún distingue muy poco entre el mundo interno y el externo; además, no le interesa tanto la acción ni la trama argumental como las escenas por separado, independientes unas de otras; en ocasiones las lecturas llevan un soporte plástico o musical y, formalmente, son textos con escasa carga conceptual, breves y claros.

²³ Vid. PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación*. Cit. p. 217.

La evolución psicológica del niño se caracteriza por un avance muy lento hacia la abstracción. Los niveles diferentes, que son progresivos, en la capacidad de comprensión lectora y de recepción literaria de los lectores infantiles requieren que *los textos literarios que se les ofrezcan se correspondieran con esas diferencias, pero sin que ello afectara a su calidad literaria, una calidad que se escamotea en muchas ocasiones en aras de la incomprensible necesidad de transmitir textos tan sencillos que se convierten en simples y, a veces, ramplones.*²⁴

SEGUNDO ESTADIO: ESTADIO PREOPERACIONAL		
Edad: de tres a seis años. Preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores		
TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Familiares al mundo que rodea al niño: hogar, naturaleza, escuela,...	Interesa más la sucesión de hechos que el argumento.	Gran formato.
Fabularios y cuentos breves, que pueden ser rimados, que contengan anécdotas cotidianas.	Escasa carga conceptual y sencillez expresiva. Es preferible estructuras que puedan leerse individual o grupalmente, o que estén pensadas para ser escuchadas.	Muchas ilustraciones (mejor a todo color) y breve texto.
		Letra grande.

Desde el primer momento en que el niño tiene contacto con el libro dispone de dos ayudas, una externa y otra interna. La externa proviene de un adulto mediador que actúa, principalmente, en el ámbito familiar y en el escolar. Las ayudas internas son las que emanan del propio texto y le ayudan en su proceso de adquisición de la competencia lectora; son principalmente los paratextos y los recursos que emplea el autor para facilitar la comprensión

²⁴ CERRILLO, P. C.: “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil.” Cit., p. 18.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

de sus textos a lectores de estas primeras edades. A continuación ofrecemos un cuadro que muestra claramente estas “ayudas”.

LOS RELATOS PARA “PRIMEROS LECTORES”	
Desde el primer momento en que el niño tiene contacto con el libro, dispone de dos AYUDAS:	
EXTERNA	INTERNA
<p>El adulto mediador</p> <p>↓</p> <p>En el ámbito familiar ↓</p> <p>En el ámbito escolar</p>	<p>La que emana del propio texto: le ayuda en su proceso de adquisición de la competencia lectora.</p> <p>↓</p> <p>Paratextos Recursos del autor</p>

En la relación entre los libros y los niños de cero a seis o siete años es primordial la mediación adulta. El mediador es el intermediario entre el libro y los lectores, que facilita el acceso al mensaje literario al lector infantil y le ayuda a reconstruirlo. El mediador es también quien, junto con el lector, actualiza el texto, pues:

*El texto escrito no es estático a pesar de su aparente inmutabilidad en el papel, ya que será el lector -o mejor, el "coautor"- quien lo actualice permanentemente, de acuerdo con su particularidad de sujeto inmerso en una historia personal y social, también dinámica y cambiante. [No hablamos aquí únicamente de textos escritos sino también de] la lectura rítmica de las canciones de cuna, de la lectura de las narraciones orales que presuponen un situarse en la sucesión temporal, de la lectura de gestos y matices implícitos en la conversación cotidiana, de la cultura oral que aún fluye por nuestros pueblos y, obviamente también, de la lectura de imágenes y señales que conforman el entramado de la comunicación audiovisual en la que está inmerso el niño de nuestro tiempo.*²⁵

²⁵ REYES, Y.: “Un mundo de palabras habitado por el hombre. Reflexiones en torno a una propuesta de lectura construida por padres, niños y maestros.” *Amigos del libro*, nº 28, 1995, pp. 24-34.

Este mediador actúa sobre todo en el ámbito familiar y el escolar. Hemos de tener en cuenta que los niños pueden ver y oír desde su nacimiento y parece que prefieren mirar las caras y escuchar las voces humanas antes que prestar atención a otro tipo de estímulos. Los bebés reciben la información a través de sus sentidos y transfieren la información de un sentido a otro por lo que es muy importante la estimulación multisensorial. Cuando los adultos median entre el niño y el libro están estimulando esta transferencia, ya que también se trabaja lo visual, lo auditivo, el tacto, la coordinación, sin olvidar, por supuesto, que la relación con los libros provoca que el adulto utilice un lenguaje más elaborado e invita a una activa participación.

La actividad conjunta entre niños y adultos mediadores de recrearse en la lectura de un libro ha sido denominada "lectura de regazo" y no es otra cosa que:

*El acto noble, sencillo y cariñoso de compartir la expresión lectora, los sentimientos que provoca espontáneamente la presencia del libro, pero haciendo además que la mente del lector se someta a una actividad creativa espontánea, generando su propia historia personal, poniendo nombres, creando formas y sobre todo, recreando su vista y además su imaginación. Un acto, podríamos decir, de total implicación lúdica, personal e intelectual.*²⁶

El papel de la escuela tradicional como animadora a la lectura ha sido criticado en muchas ocasiones. Felicidad Orquín²⁷ ha dicho:

Tradicionalmente la escuela ha vivido un matrimonio turbulento con la literatura infantil. La excesiva dependencia pedagógica de la literatura y, seguramente, los no del todo aceptables métodos de enseñanza de la lectura (que no han considerado prácticamente nunca el texto completo como la unidad necesaria para la enseñanza y

²⁶ QUINTANAL, J.: "La lectura de regazo." VV. AA.: *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia Crítica de la Literatura Infantil e ilustración ibéricas*. Badajoz: Junta de Extremadura, 2000, p. 335.

*aprendizaje de la lectoescritura y, en muchos casos, han despreciado su contenido con el único objetivo de adquirir destrezas) han hecho que se defina a la escuela tradicional que conservaba este tipo de características, como la madrastra pedagógica de la literatura infantil.*²⁸

Desde el medio escolar, la LI se tiene que enfrentar a un problema que ha venido a sustituir a otro que ha tenido hasta hace poco tiempo: abandonada su excesiva vinculación a la pedagogía y su demasiada dependencia de una clara finalidad moral, la LI soporta hoy un nuevo freno lo que Victoria Fernández ha llamado “utilitarismo curricular”: la obligatoriedad de estudio de ciertos temas y asuntos recogida textualmente en las directrices oficiales del Ministerio de Educación.

Por otro lado la escuela se encuentra con serias dificultades para crear hábitos lectores. No cabe duda alguna que se han producido avances, pero todavía se sigue asociando en exceso la figura del animador a la figura del maestro y a su condición de lector y conocedor de los aspectos básicos de la LI. Se olvida con demasiada facilidad la importancia que tiene la familia en la creación y desarrollo de los hábitos lectores: leyendo padres e hijos, contando cuentos a los más pequeños, ayudando a seleccionar con acierto sus lecturas o visitando con ellos bibliotecas y librerías. Al respecto, son ya muchas las voces que afirman que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a leer y escribir, pero no la de crear hábitos lectores.²⁹

²⁷ ORQUÍN, F.: "La madrastra pedagógica." *CLIJ*, nº 1, diciembre, 1988, p. 20.

²⁸ ORQUÍN, F.: "La madrastra pedagógica." *CLIJ*, nº 1, diciembre, 1988, p. 20.

²⁹ Vid. MORENO, V.: "¿Qué hacemos con la lectura?". *CLIJ*, nº 166, 2003, pp. 7-13.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Desde el ámbito de la educación no formal, en las guarderías, bebetecas³⁰, etc., se desarrollan actividades que aparecen:

*Como un elemento motivador e incitador, que busca despertar el interés por la lectura y mitigar o maquillar, sobre todo al inicio del proceso, el esfuerzo que a la postre conlleva el acto lector. Las técnicas de animación a la lectura se presentan, generalmente, con un carácter lúdico y en el marco de actividades colectivas tratando sobre todo de presentar el libro y su lectura como una diversión, intentando establecer un binomio juguete – libro.*³¹

Los libros para "primeros lectores" van destinados a la iniciación temprana a la lectura. Ya en los años sesenta un equipo de psicólogos cognitivos (McHunt³², Bruner³³ o Bloom³⁴), apoyados en los principios básicos de Piaget, investigaron los efectos de los aprendizajes precoces en el posterior desarrollo madurativo emocional e intelectual de una persona. En sus trabajos afirmaron la relevancia de la estimulación temprana, especialmente en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Son variados los beneficios que el pequeño lector puede extraer de la actividad lectora, tanto a nivel cognitivo, ya que le *deparará una contribución experiencial significativa, de*

³⁰ La primera vez que se designó a estas bibliotecas con este término fue en Salamanca, en la V Conferencia Europea de lectura que se llevó a cabo en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en julio de 1987. Georges Curie, dio el término de "Bebètheque". En 1991, desde la Biblioteca de Can Butjosa se inauguró la primera Bebeteca, aunque en Francia el ámbito de actuación de estas organizaciones que promueven la lectura para bebés no es el de las bibliotecas, sino el de las casas cuna o guarderías. La Bebeteca sería el servicio de atención especial para la pequeña infancia (de cero a seis o siete años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia sus usuarios.

³¹ YUBERO, S.: "Animación a la lectura en diversos contextos." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA, J.: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 1996, p. 61.

³² MCHUNT, J.: *Intelligence and Experience*. The Ronald Press Co, 1961.

³³ BRUNER, J. S.: *El proceso de educación*. Méjico: Uteha, 1963.

³⁴ BLOOM, B. J.: *Stability and Change in Human Characteristics*. Nueva York: Norton & Co, Inc., 1968.

modo que, tras ella, su intelecto aumente el bagaje cognitivo que inicialmente presentara³⁵; como a nivel psicológico, pues desde el campo de la psicología argumentan que la contribución de la “lectura de regazo” es grande en el plano emocional y sensible, permitiendo la generación experiencial de vivencias positivas que, más adelante, contribuirán a estimular positivamente la intencionalidad lectora del sujeto.³⁶

También se han constatado los efectos positivos de esa primera actividad lectora en el lenguaje de los niños en varios estudios, como los de Ari y Gonen³⁷ y Janet Evans³⁸; ésta afirma que privar a niños de interacciones tempranas con álbumes ilustrados es hacer un grave perjuicio a sus habilidades de respuesta a los textos y por consiguiente, de lectura. Por otro lado, no hemos de olvidar las afirmaciones de Pat Pinsent³⁹: *Los niños que han oído historias leídas o contadas antes de poder leerlas por sí mismos, han aprendido esquemas sin los cuales su desarrollo cognitivo se habría empobrecido.* Los niños que regularmente se enfrentan al álbum ilustrado:

Desarrollan de manera más refinada y sofisticada su lingüística, su narrativa y sus habilidades visuales y cognoscitivas. Por ello, son capaces de detectar la intertextualidad, la alusión, la parodia y, generalmente, se vuelven más perceptivos de las sutilezas de rasgos figurativos y sintácticos, y de las representaciones icónicas. Incluso los niños pequeños son capaces de tener un comportamiento lector más sofisticado. Parece que cuanto más demanda el texto y la ilustración a los lectores, más invierten los lectores en el texto.⁴⁰

³⁵ QUINTANAL, J.: "La lectura de regazo." Cit., p. 335

³⁶ Id.: Ib., 2000, p. 335.

³⁷ Vid. ARI, M. Y GONEN: "Pictures Story Books and Language Development: a Turkish Study." *Bookbird*, nº 27 (3), 1989.

³⁸ EVANS, J.: *What's in the Picture*. London: Paul Chapman, 1998, p. xvi.

³⁹ PINSENT, P.: *The Power of the Page. Children's Books and Their Readers*. London: David Fulton Publishers, 1993, p. 2.

⁴⁰ MALLAN, K.: "Picture books as performative texts: Or how to do things with words and pictures." *Papers*, vol. 12, nº 2, 2002, p. 34.

Por otro lado los libros cortos y familiares tienen mucho atractivo para los niños, ya que el ritmo y la repetición de los poemas hacen que se establezcan vínculos afectivos entre los niños, las palabras y los sonidos. Conforme leen una y otra vez sus libros favoritos, se desarrolla otro paso importante, el de unir el sonido de la palabra con la palabra escrita.

Estamos hablando, en todo caso, de una infancia "ideal", es decir, que hablamos de los niños que, sea cual sea su condición socioeconómica, tienen padres que disponen de un precioso tiempo para leerles cuentos o para disfrutar de la lectura junto a ellos. Además, incluimos como mediadores a quienes trabajan en Jardines de Infantes y a los profesionales de la Educación Infantil.

En la sociedad actual la participación de la mujer en el mercado de trabajo hace necesario delegar las responsabilidades de atención de la familia, crianza y educación de los hijos en sistemas extrafamiliares como la guardería y la escuela, que son las instituciones copartícipes en las funciones socializadoras. La infancia actual *informada, formada, conformada por la televisión, conjuga algunas formas básicas de entretenimientos tradicionales, espontáneos, con "el mundo digerido" de la TV.*⁴¹

Cuando hablamos de adulto mediador pensamos en un "lector experto", es decir, un adulto que facilita la comprensión de lo escrito e incluso incide en aquellos aspectos relevantes para la aprehensión global del texto. En estos primeros textos la figura del "mediador fónico" o "leedor", formulada por Francisco J. Cantero⁴² y el mediador adulto que lee el texto coinciden, pues los "primeros lectores", en su mayoría, son incapaces de

⁴¹ PELEGRÍN, A.: *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Cincel, 1984, p. 14.

descodificar el signo escrito, pero no así de comprender el texto o de leer sus imágenes. El "mediador fónico" sería el intermediario entre el texto y el lector, esa especie de "voz interior" que oímos cuando leemos un texto aunque realicemos la lectura en silencio.

En cuanto a la presencia o no de un mediador, en los resultados obtenidos en los cuestionarios que hemos pasado, como ya dijimos anteriormente, las editoriales se mostraron claramente a favor de un adulto que leyera en voz alta a los niños o que, al menos, fuera intermediario entre el niño y la lectura. El 96% de los profesores afirmaron que existía un momento en el que contaban cuentos en su aula, sobre todo de tipo tradicional (clásicos) y relacionados con las unidades didácticas. En cuanto al papel de los padres, los profesores se mostraron claramente desilusionados frente a la escasa atención que prestan éstos hacia la lectura de sus hijos, pues casi el 75% de los padres no demandan sugerencias de lectura para sus hijos, y los que sí se preocupan, en su mayoría, cuando el niño ha aprendido a leer autónomamente, abandonan su preocupación y dejan de prestarle el refuerzo anterior. Por otro lado, los profesores aseguran que, de todas formas, se sugieren lecturas a los padres en un 75% de los casos.

Los libros destinados a “primeros lectores” son muy variados. Veamos la clasificación que plantea Cecilia Beuchat⁴³:

- *Libro elemental*: Es el que representa objetos de la vida doméstica, animales o alimentos, y que tiene como función esencial la de familiarizar al niño con el objeto

⁴² CANTERO, F. J.: "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp.75-100.

⁴³ Vid. BEUCHAT, C.: "Los primeros libros". *Colibrí*, nº 9, 1992, pp. 4-7.

libro, a fin de desarrollar la percepción de formas, tamaño y colores, a la vez que estimula el lenguaje.

- *Libro de escenas*: Es aquel que plasma momentos de la vida cotidiana del pequeño lector, como la hora del baño o el aseo personal. Es muy similar al libro elemental, pero se caracterizaría por una mayor complejidad, pues requiere una mayor atención y concentración y el lector a quien se dirige ha de poseer una mayor capacidad de observación.
- *Libro de contenidos*: Es un libro de conocimientos cuyo propósito fundamental es ofrecer información sobre las más variadas temáticas.
- *Libro de cuentos ilustrados*: Es el libro que recoge cuentos de origen tradicional o de autor conocido, con una trama sencilla y no muy extensa y con unas ilustraciones acordes con el texto.

La mayoría de los títulos de nuestro corpus pertenecerían a esta última categoría, la de libros de cuentos ilustrados, aunque algunos de ellos podrían pertenecer simultáneamente a varias categorías. Por ejemplo *El erizo de mar* es, al mismo tiempo, un cuento ilustrado y un libro de escenas pues, en su interior, encontramos la ilustración esquemática de un erizo de mar sobre la que la ilustradora va realizando continuos cambios que transforman esta ilustración en varios objetos para finalmente volver a convertirse en un erizo de mar. Lo mismo sucede en otros libros como *Míster Magnolia*, *El día de Elmer* o *Contando ositos de goma*, los cuales a la vez que pueden considerarse en la categoría de libros de cuentos ilustrados, sus características los hacen susceptibles de pertenecer al grupo de libros de escenas.

Hemos comentado anteriormente las ayudas externas que recibe el lector. Pasaremos a continuación a explicar cómo son las ayudas internas que aparecen en estos libros para "primeros lectores": los paratextos y los recursos que emplea el autor para facilitar la comprensión de sus cuentos a estos primeros lectores.

Gemma Lluch define el paratexto como: *un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura siguiendo las pautas diseñadas por el autor o por el editor [...] Es un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción.*⁴⁴ Este concepto ya lo insinúa Gérard Genette en *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*⁴⁵, pero lo desarrolla en *Seuils*, en donde define los paratextos como *el lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción al servicio del público para una mejor acogida del texto y de una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados.*⁴⁶

Por *paratextos* entendemos toda la información lingüística y no lingüística que envuelve al texto literario. Atraen la atención del lector-comprador y facilitan al máximo el inicio de la lectura; en definitiva, tienen como función principal la de atraer al futuro comprador, al lector potencial del texto, y la de realizar el primer "contrato" de lectura. Como asegura Margaret Kimmel:⁴⁷

Por la influencia de los medios de comunicación y del uso de las nuevas tecnologías no se puede esperar al último capítulo para atraer la atención del lector, sino que hay que hacerlo en el primer momento que éste toma contacto con el libro. Esta

⁴⁴ LLUCH, G.: "Claves para analizar el texto literario en las primeras edades." En GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, p. 12.

⁴⁵ GENETTE, G.: *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

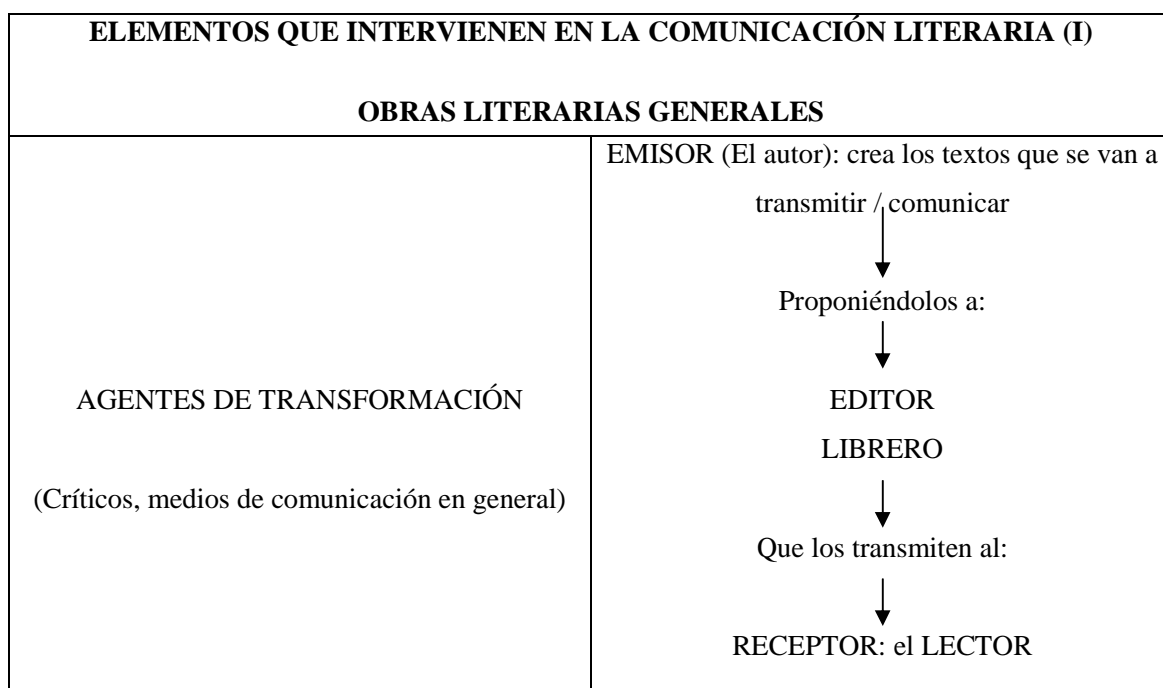
⁴⁶ GENETTE, G.: *Seuils*. París: Seuil, 1987, p. 8.

⁴⁷ KIMMEL, M.: "Literatura Infantil, un círculo mágico." *Quimera*, nº 51, p. 19.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

*influencia también se deja sentir en el estilo gráfico de los libros, en la fugaz atracción de sus ilustraciones y en el tipo de lectura que proponen pues actualmente está más próxima a la de las revistas que a la de los libros.*⁴⁸

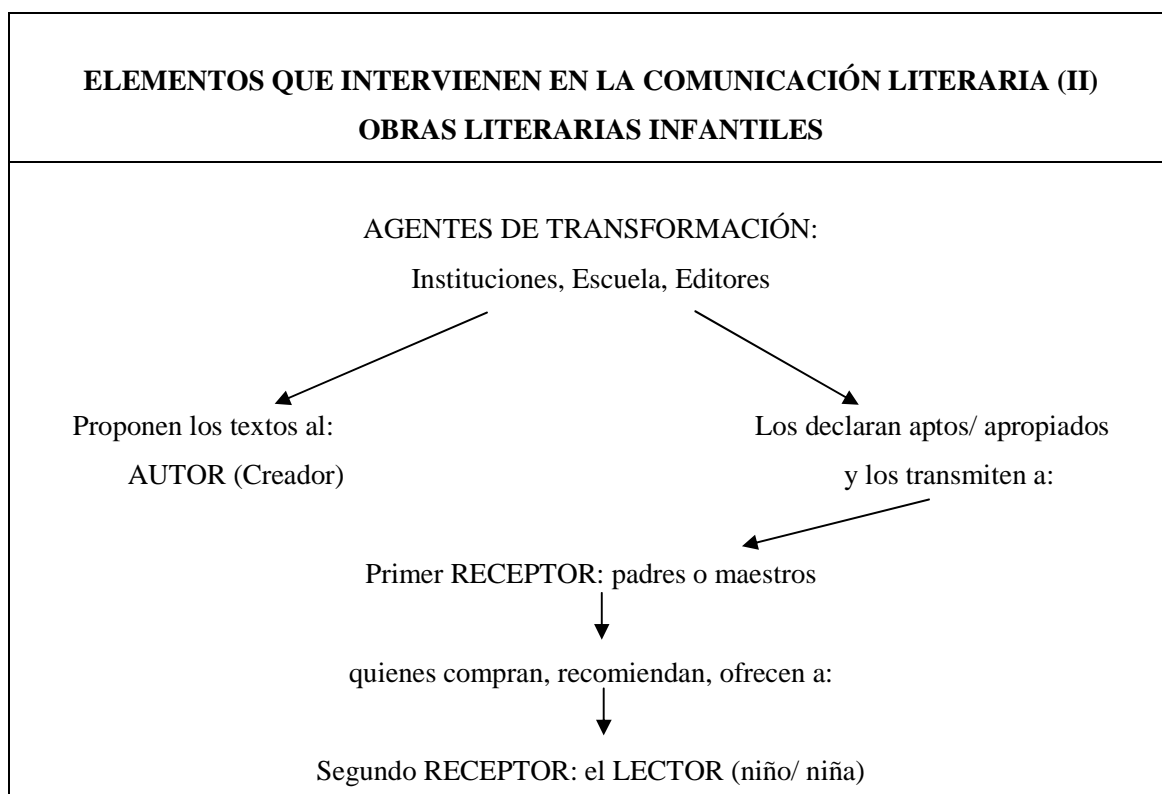
Para comprender mejor la función de los paratextos, es preciso analizar los elementos de la comunicación literaria que intervienen en las obras literarias generales y en las infantiles. Schmidt⁴⁹ argumenta que la comunicación literaria se establece de la siguiente manera: el autor crea un texto susceptible de transmitir o comunicar un mensaje y lo propone a un editor, quien, si lo estima oportuno, lo transmitirá al receptor, es decir, al lector. En el transcurso de estos acontecimientos, los agentes de transformación, sean críticos literarios o medios de comunicación en general, serán los que decidan si ese texto es merecedor de ser declarado como literario. El esquema que propone Schmidt sería el que incluimos a continuación:



⁴⁸ Vid.: DESPINETTE, J.: "Considérations sur d'album contemporain." *Alice*, nº 4, 1997, p. 15.

⁴⁹ Vid. SCHIMDT, S.: "La comunicación literaria". En: MAYORAL, J. A.: *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco, 1987.

Este esquema propuesto para la comunicación literaria general, presenta algunas variaciones cuando se aplica a las obras literarias infantiles, como podemos observar en el siguiente cuadro elaborado a partir de los estudios de Gemma Lluch⁵⁰:



Efectivamente, en muchas ocasiones, son las instituciones, la escuela y los editores quienes proponen la creación de textos literarios infantiles al autor, y quienes, como agentes de transformación, declaran esos textos no sólo como literarios, sino también como aptos o apropiados para el consumo infantil y los transmiten a sus primeros receptores, es decir, a los padres y a los maestros, meros intermediarios encargados de la compra o recomendación del

⁵⁰ Cfr. LLUCH, G.: "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil". *Educación y Biblioteca*, nº 105, 1999, pp. 20-27.

libro a los niños lectores. Remitimos al lector al trabajo de María Susana Capitanelli⁵¹ en el que ofrece un esquema que recoge la multitud de intermediarios que se producen en la comunicación literaria entre la instancia productora y el receptor infantil.

Estas propuestas no son hechas al autor como textos concretos, sino como posibles líneas de creación, aunque algunos autores asuman como propias las propuestas realizadas por las editoriales. Este hecho podemos encontrarlo en obras para “primeros lectores” que:

*Forman parte de colecciones fuertemente unificadas y codificadas desde la editorial, siguiendo a menudo los consejos de los pedagogos. Diseñan de forma más o menos estricta, una serie de características a las que se han de adecuar los textos, como el número de páginas, de párrafos u oraciones por página, la relación entre el texto y la imagen, el tipo de estructura sintáctica a utilizar, los temas, a ser posible transversales, los protagonistas (se prefiere que aparezcan personajes femeninos activos), un lenguaje no sexista y políticamente correcto e, incluso, la estructura textual. El autor que crea el texto se ha de adecuar a estas características y, lógicamente, la autoría queda compartida con la editorial que ha hecho el diseño, tanto discursivo como paratextual, de la colección.*⁵²

En toda comunicación literaria, el lector antes de iniciar la lectura realiza toda una serie de hipótesis interpretativas, basadas en los conocimientos e informaciones que obtiene de las circunstancias de enunciación que la comunicación literaria crea. En el caso de la LI es, por un lado, el adulto quien proporciona al niño las circunstancias de enunciación de la obra (tema, argumento, libros anteriores del autor, etcétera), y por otro lado, los paratextos quienes orientan y condicionan el acto de lectura.

⁵¹ CAPITANELLI, M. S.: “Fundamentos para la formación docente en literatura.” Cit., p. 9.

⁵² Vid. LLUCH, G.: “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone.” Cit., p. 22.

Los "primeros lectores" tienen una escasa competencia lectora o carecen de ella. Además, en el momento en que el niño se enfrenta con el texto lo hace junto a una persona adulta que interviene en el acto de descodificación y de lectura, en el que normalmente anticipa una serie de informaciones que le ayudan a hilvanar los conocimientos inferidos de los paratextos. Es difícil conocer en qué medida las informaciones aportadas por los adultos influyen en el acto de lectura del niño, pero sí podemos analizar de qué manera los paratextos orientan y condicionan el acto de lectura, pues, sobre todo en este tipo de textos, no podemos restringir nuestro análisis al texto literario.

Los paratextos ayudan al lector a comprender el texto porque dan una serie de expectativas de lectura que no serán decepcionadas. Los principales paratextos que aparecen en los libros de LI son: la colección, la serie, el título, el prólogo, la información de los catálogos, las ilustraciones y el nombre del autor y del ilustrador. También suelen aparecer, aunque en menor medida, las dedicatorias, epígrafes, prólogos y notas.

Destacamos la colección como un paratexto más ya que la mayoría de los libros estudiados en nuestro corpus forma parte de colecciones infantiles. En la colección, además, intervienen, complementariamente, otros paratextos, como el nombre de la colección, el anagrama, el formato, la cubierta, la contracubierta, la edad recomendada, el lomo, la portada interior, los anexos, el número de páginas y la tipografía.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

PARATEXTOS
LA COLECCIÓN [Nombre de la colección, anagrama, formato, cubierta, contracubierta, lomo, portada interior, anexos, número de páginas, tipografía, edad recomendada,]
LAS SERIES
EL TÍTULO
EL PRÓLOGO (si lo lleva)
La información de los CATÁLOGOS
LAS ILUSTRACIONES
El nombre del AUTOR o del ILUSTRADOR

Llegados a este punto es necesario distinguir entre serie y colección. La serie sería *un conjunto ilimitado de obras de un mismo autor, que se desarrollan en sucesión temporal y crean un universo constante organizado en torno a un personaje, individual o colectivo.*⁵³ Aproximadamente el 30% de los títulos del corpus pertenecen a series, algunas tan conocidas como las constituidas por Momo, Osito, Elmer, Sapo y Sepo, Munia, los libros de la princesita de McKee o las que giran en torno a los personajes de *Buenos días, querida ballena*. En estas series se repite el nombre del autor y del ilustrador (que son los mismos en todos los cuentos) y mantienen el mismo estilo textual e icónico, ya que las ilustraciones repiten el mismo tipo de descripción gráfica del personaje del primer cuento.

La colección sería *un conjunto de obras de autores diversos cohesionado por elementos extrínsecos a la creación literaria o por las reglas de composición y ambiente de un género*

⁵³ SOTOMAYOR, M. V.: “Literatura en Serie”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA, J.: *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cit., 2001, p. 46.

dado.⁵⁴ El 54% de los títulos de nuestro corpus forman parte de colecciones entre las que destacan “La Galera Popular” de la editorial La Galera con un 10%, “Tren azul” de Edebé con un 4% y la colección “Libros para soñar” de Kalandraka con un 5%.

En muchas ocasiones, a la hora de seleccionar libros para niños, nos dejamos influir, como criterio de selección, por la pertenencia o no a una determinada colección. Los editores saben que, con frecuencia, el lector muestra fidelidad a una colección y que muchos niños incluso tienen la totalidad de los libros de una sola colección.

a) Los paratextos de la colección.

En la colección trabajan conjuntamente, entre otros, el autor, el ilustrador, el editor, el diseñador y el director artístico. Como decíamos anteriormente el formato, la cubierta, la contracubierta, la tipografía y el número de páginas, entre otros, en ocasiones conforman un gran paratexto: la “colección”, ya que las características que presentan no son específicas de un único libro sino de todos aquellos que la integran. Hemos de añadir a este paratexto el primer título de la colección porque funciona como un modelo de imitación para el resto de títulos de la misma. Como referente para los siguientes títulos suelen repetirse el formato, el número de páginas y la disposición del texto e ilustración en la cubierta.

A continuación analizaremos cada uno de los paratextos que participan en la creación de ese otro gran paratexto que es la colección. Estos aspectos se estudiarán con más detenimiento en el apartado 2.2.1., en el que los ejemplificaremos con los libros de nuestro corpus de estudio.

⁵⁴ Idem., id., p. 46.

El nombre de la colección la individualiza, ayuda a diferenciarla de otras y, en ocasiones, hace referencia a algún elemento extrínseco a la obra literaria que comparten todos los libros que la integran, como el tamaño en “Los diminutos de Altea”, la forma en “Colección cuadrada” de la editorial Juventud, la resistencia en “Los duros del Barco de Vapor” de la editorial SM, la sencillez en “Fácil de leer” de Anaya, o la excelencia de sus productos en “La guinda” de la editorial Grijalbo Mondadori, en “Los especiales de A la orilla del viento” de FCE, o en “Piedras preciosas” de Montena.

Hemos observado que muchas editoriales aprovechan el nombre de colecciones “clásicas” para crear una nueva que, además, comparte la misma línea editorial que la colección primera. Estas nuevas colecciones hacen referencia a aquellas otras para que el lector las identifique ya que, en ocasiones, son más conocidas que las propias editoriales. Por ejemplo el nombre de la colección “Barco de Vapor” de la editorial SM se ha reutilizado en otras nuevas como “Los duros del Barco de Vapor”, “Los ilustrados del Barco de Vapor” y “Los piratas del Barco de Vapor”. Este hecho también se produce en “Mi primera Sopa de libros” de Anaya o en “Los especiales de A la orilla del viento” de FCE.

El anagrama *identifica gráficamente la colección para ganar individualidad. La editorial utiliza un vocabulario de colores o de formas geométricas que identifican gráficamente el producto.*⁵⁵ El anagrama aparece en la cubierta y, en ocasiones, en el lomo, es decir, en las partes más visibles del libro.

A la hora de estudiar el formato del libro hemos de tener en cuenta el tamaño, la forma, el modo de encuadernación y el número de páginas. La mayoría de los títulos que forman

⁵⁵ LLUCH, G.: "Claves para analizar el texto literario en las primeras edades." Cit., p. 13.

parte de nuestro corpus de estudio suelen tener un formato cuadrado de unos 23x20 cm. encuadrados en cartón y con materiales no tóxicos. También es normal que se utilicen otros materiales como papel, cartón, tela o plásticos. El número de páginas oscila entre las doce y las ochenta y cuatro –éste es un caso excepcional–, con una media de treinta y dos. A menudo el número de páginas depende del número de ilustraciones y en la mayoría de los casos este número es fijo para todos los volúmenes de la colección.

En cuanto a la cubierta, al ser lo primero que ve el público es la parte que acumula más información. Allí aparece el nombre y el anagrama de la editorial y de la colección, el título, la ilustración y el nombre del autor e ilustrador. Lo que se pretende es identificar gráficamente el material, explicitar el contrato de lectura y crear un lector fiel. Hemos de tener en cuenta que la autoría de la portada, y por tanto el primer contacto del lector con el texto, es decir, la primera clave de lectura, no la realiza el autor literario, sino el diseñador o autor artístico.⁵⁶

La gran mayoría de las cubiertas de los libros analizados en nuestro corpus responden a las siguientes premisas: la ilustración que representa al protagonista tiene mucha importancia y ocupa el 90% del espacio de la página; sobre esta imagen destaca el título a gran tamaño y más discretamente el nombre del autor e ilustrador. En otros casos, además, en la parte superior de la página o en la parte izquierda aparece el nombre de la colección y de la editorial.

En la contracubierta aparece el resumen del libro, la lista de los títulos que integran la colección, la información sobre la edad recomendada, una breve descripción del contenido, la finalidad, a menudo educativa, e indicaciones dirigidas a los padres o los profesores sobre cómo utilizar los libros.

⁵⁶ Idem., id., 2003, p. 14.

La contracubierta del libro es, por así decirlo, el espacio que se dedica al adulto implicado en el acto de lectura. Las editoriales saben que es el adulto quien compra el libro siguiendo criterios tales como el argumento, las recomendaciones o la calidad estética de las ilustraciones y, por ello, ubican toda esa información en la cubierta posterior. Por ejemplo la contracubierta de *El gigante y los pájaros* muestra claramente la orientación hacia el mundo adulto ya que se dirige específicamente al mediador que compra el libro para mostrarle las directrices que sigue la colección e invitarle a que participe en la relación del niño con la lectura ya que la colección “Sueños del viento”: “Pretende favorecer un espacio para el diálogo y la reflexión entre el adulto y el niño. Los textos y las ilustraciones, cuidadosamente seleccionados, ayudarán a crear momentos de complicidad en los que compartir sentimientos, impresiones y pensamientos”, tal como señalan los propios editores.

Algunas obras infantiles tienen las cubiertas protegidas por una hoja de papel que salvaguarda, aún más si cabe, el libro. Este pliego suele reproducir fielmente las cubiertas de la obra y por lo tanto contiene la misma información que aquéllas pero, además, en las solapas interiores suele aparecer información nueva, generalmente un resumen del contenido del libro y datos biográficos acerca del autor e ilustrador. Esto es lo que sucede en *Luli, el iceberg*.

Por la forma de colocar los libros en las bibliotecas y en las librerías, el primer contacto visual que tenemos con los libros es por medio de la portada y, sobre todo, del lomo. Por ello, cada vez se ubica mayor cantidad de información en esa parte del libro: el nombre del autor, el título de la obra y el anagrama de la editorial. En ocasiones, cuando la autoría es compartida, suele aparecer también el nombre del ilustrador.

No podemos olvidar la labor mediadora de las editoriales, pues son las que proponen a los adultos la edad recomendada, es decir, a quién van dirigidas sus producciones. Esa propuesta a menudo aparece en la contracubierta; en nuestro corpus, sería el caso de títulos como *El chiringuito de Momo* o *Rimas de luna*, en forma de indicaciones tales como "para empezar a leer"; otro tipo de propuesta se efectúa bajo la forma clásica de "a partir de x años" y así aparece en *El erizo de mar* o en *El hombrecillo de papel*. En los títulos de Alfaguara han optado por la indicación "Desde x años" y así se indica en *Un beso para Osito* o en *Días con Sapo y Sepo*. Por último en *Niña bonita* encontramos también una indicación sobre el grupo de edad al que se dirigen: "para iniciar a los niños en el disfrute de los libros".

También se utilizan colores, anagramas y otros signos para marcar la diferencia entre títulos destinados a una franja de edad o a otra. Este recurso es el que utiliza la colección "Fácil de leer" de la editorial Anaya, a la cual pertenece el título *¿Quién tiene miedo a la tormenta?*, pues por medio del color de los libros informan al lector –y al mediador adulto– sobre el nivel de lectura que requiere el libro en cuestión. Esos tres niveles aproximados de lectura son los que se indican en la clasificación elaborada por Bernice y Cliff Moon, del Centro de Enseñanza de la Lectura de la School Education, perteneciente a la Universidad de Reading (Reino Unido). En la página de créditos se explica a qué nivel lector corresponde cada uno de los colores: "Los libros amarillos son para principiantes (a partir de cuatro años); los rojos, para lectores que empiezan a adquirir fluidez (a partir de 5 años); los azules, para lectores más avanzados (a partir de 6 años)". Asimismo, también aparece un símbolo inserto en un círculo que indica que el libro es "a partir de cinco años".

También aparecen en la contracubierta bajo el epígrafe de "otros títulos publicados en esta colección" obras literarias susceptibles de ser leídas (compradas). En el sector editorial, sobre todo en las series de LI, es sabido que muchos intermediarios entre el niño y la lectura se dejan llevar por colecciones muy conocidas, desatendiendo, en ocasiones, cualquier otro criterio de selección.

La portada interior de los títulos de nuestro corpus en muchos casos no hace sino repetir la información de la cubierta de una manera más clara pero, en ocasiones, incluye nuevos datos como el nombre del traductor (como en *Buenos días querida ballena*), premios recibidos (como en *El hombrecillo de papel*) o dedicatorias (como en *Munia y la luna*) que, generalmente, nos remiten al entorno familiar del autor ya que, normalmente, van dirigidas a sus hijos pequeños.

La inclusión de anexos responde la mayoría de las veces a una manera de “vender” mejor el libro: bien presentándolo como objeto de regalo o “instrumentalizándolo” y añadiéndole una utilidad educativa que, en ocasiones, se antepone a la lúdica. En nuestro estudio hemos de destacar los títulos *Duerme bien, pequeño oso*, *Luli el iceberg*, *Julieta estate quieta* y *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*.

Duerme bien, pequeño oso incluye al final una carta para sus lectores con un paisaje e indicaciones para animar al lector a que lo coloree:

A quien encuentre el globo rojo.

Cuando hayas terminado de pintarlo, este dibujo se convertirá en un dibujo mágico. El cielo y la hierba con fuertes colores, también la luna y las estrellas. Y pinta en la pradera aquello con lo que te gustaría soñar esta noche.

Cuando te vayas a dormir, coloca el dibujo debajo de tu almohada y te traerá, por arte de magia, un bonito sueño y una buena noche.

Muchas veces el adulto que compra el libro extrae esa carta y la sustituye por una tarjeta de felicitación adquiriendo el libro una condición más que lo hace ser susceptible de convertirse en objeto de regalo y por lo tanto poder venderse mejor.

Luli, el iceberg incluye al final una guía didáctica sobre los animales que viven en el Polo, que son los protagonistas de la historia, y los espacios geográficos en los que discurre la misma. También establece un juego con el lector para que vuelva a la historia y busque en las ilustraciones los animales que Warabé Aska ha escondido entre el hielo del iceberg. Un juego parecido aparece en *Pulgarcito*, pues al final del libro se insertan unos objetos para que el lector los busque en las ilustraciones. En *Julieta estate quieta* encontramos un apartado con la biografía de la autora y una guía didáctica en la que se explican diversos aspectos sobre poesía.

En *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza* se incluye una nota final en la que Jean Piaget explica las investigaciones previas a la elaboración de esta obra que se llevaron a cabo entre Jean Piaget, Etienne Delessert y la psicóloga Odile Mosimann.

En cuanto a la tipografía, es muy importante el tipo de letra utilizado y la disposición del texto en la página. La tipografía, el diseño y la disposición de los componentes gráficos en el texto tienen gran importancia si atendemos a aspectos tales como visualización, estética, legibilidad o lecturabilidad. El tipo de letra debe facilitar el acceso a estas primeras lecturas, de ahí que sea muy importante saber el método de aprendizaje lecto-escritor, para que el tipo de letra, en los primeros momentos, sea el mismo, porque el niño puede reconocer letras de imprenta en diarios, televisión, revistas, carteles publicitarios, etc., pero al ingresar en la

escuela, en muchos casos se enfrentará a un sistema tipográfico diferente, el que sea propio del método con que se le va a enseñar a leer y a escribir. El tipo de letra más utilizado en nuestro corpus es la versalita minúscula, aunque también es importante la letra cursiva y la utilización de pictogramas⁵⁷.

*El diseño de los tipos y la composición afectan a la legibilidad del texto. Los buenos tipos tienden a no llamar la atención sobre sí mediante el uso de distintos tamaños, rasgos gruesos y otras características que hagan fácil la lectura. De manera semejante, la maqueta y la distribución de la mancha de impresión y de los blancos deben ser de manera que el lector lea fácilmente, pero que no se dé cuenta de la cantidad de "interlineación" (el blanco entre líneas) o del espaciado de las palabras.*⁵⁸

El título aporta al libro una identidad respecto al resto de libros. En la LI el título ocupa diferentes espacios en el libro. Por orden de importancia el principal está en la cubierta y en la primera página interior. Según Gemma Lluch⁵⁹ el título cumple diferentes funciones: la identificativa, pues nos permite distinguir la obra del resto; la descriptiva, ya que aporta información sobre la temática o el género del texto y la connotativa, puesto que pretende seducir al comprador.

Genette⁶⁰ afirmaba que el receptor de este paratexto no era el lector, sino el público general. En el caso de la LI este "público" no sería el niño, sino el padre que compra el libro o los agentes que inciten a la compra o a su difusión. Además Genette distingue tres tipos de títulos: los temáticos (se refieren al contenido del texto), los remáticos (se refieren al texto

⁵⁷ El término pictograma, según el diccionario de la RAE, es *el signo de la escritura de figuras o símbolos*. Es decir, el signo de la escritura ideográfica que consiste en dibujar los objetos que han de explicarse con palabras (pictografía).

⁵⁸ SPINK, J.: *Niños lectores*. Madrid: FGSR, 1990, p. 88.

⁵⁹ LLUCH, G.: "Claves para analizar el texto literario en las primeras edades." Cit., 2003, p.41.

⁶⁰ Vid. GENETTE, G.: *Seuils*, Cit.

como un objeto) y los mixtos (se refieren a las dos cosas). Los títulos remáticos son escasos debido a la limitación genérica de esta literatura y a que, en ocasiones, cuento, historia o aventura se toman como sinónimos. Los títulos mixtos que se dan en nuestro corpus de estudio suponen un 5%: *Rimas de luna*, *Libro de los cerdos*, *La mágica historia del ratoncito Pérez*, *Historias de ratones* o *Historias de soles*. En nuestro corpus abundan los títulos temáticos en un 95%, es decir los títulos que designan claramente:

*El tema o el objetivo central de la obra. Principalmente son contruidos a partir del tema, del objetivo o del protagonista principal de la obra: funcionan como una frase-tema que sintetiza la trama del libro, la parte más importante del contenido de la narración. Además, el título, junto a la información de la solapa, es una guía perfecta que permite al lector formular una hipótesis interpretativa que le ayudará en la fase previa de comprensión del texto.*⁶¹

Algunos de los títulos que se construyen a partir del tema de la narración son *El canto de las ballenas* o *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*, pero la mayoría de los títulos se forman a partir del nombre del protagonista principal de la historia, bien apareciendo de forma aislada como en *Míster Magnolia*, *Doña Desastre*, *Crisantemo*, *Peter Pan*, *Pinocho*, *Cenicienta*, *Blancanieves*, *Caperucita Roja*, *Nieve*, *Frederick*, *Hansel y Gretel*, o bien refiriéndose al personaje central de la obra, aportando más información, como sucede en *El pintor de recuerdos*, *Una montaña para Pancho*, *La estrella de Laura* o *El guardián del olvido*. También suele aparecer un tipo de título en el que se utiliza una frase corta y un verbo en primera o segunda persona del singular que forma parte del mundo lingüístico utilizado por el niño pequeño y sus padres como en *Julieta, estate quieta*, *A dormir*,

⁶¹ LLUCH, G.: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Cit., p. 87.

¡Adivina cuánto te quiero!, Siempre te querré, ¿No duermes, Osito? o Te defenderé de las fieras.

En ocasiones, los títulos de los capítulos también funcionan como paratextos. Tienen la función de avanzar la lectura, efectuar hipótesis interpretativas y resumir el argumento, así en *Días con Sapo y Sepo*, los títulos de los capítulos, "La Cometa", "Escalofríos" o "El sombrero", funcionan como una frase temática que ayuda a la lectura. También informan de los cambios en el escenario, en el tiempo o en el narrador y funcionan *como una señal orientadora que ayuda a la reconstrucción del significado y facilita notablemente la comprensión de los textos*.⁶²

Hemos de destacar las ayudas que se nos ofrecen en la portada interior de *Olivia* de Ian Falconer pues, si bien, no son los títulos de los capítulos, sí que anticipa las actividades que va a realizar la protagonista a lo largo del relato. Es una especie de guía o resumen para favorecer la lectura de esos niños que todavía necesitan un apoyo en esa labor: "Diviértete con Olivia: probando vestidos, cantando canciones, haciendo castillos de arena, durmiendo la siesta (quizá), bailando, pintando en las paredes, y ¡uf! yendo por fin a dormir."

b) La autoría y otros paratextos.

Los nombres del autor o del ilustrador informan sobre estilos o corrientes, pero también influye que el autor sea conocido a la hora de comprar o recomendar un libro. Son los autores "seguros" que incluso, a menudo, son autores "de serie", como es el caso de Arnold Lobel con *Sapo y Sepo*; Asun Balzola con *Munia*; Iela Mari con su *Historias sin palabras*; Else Holmelund Minarik con *Osito*, entre otros.

⁶² LLUCH, G.: "Claves para analizar el texto literario en las primeras edades." Cit., 2003, p. 42.

El prólogo y los catálogos informan sobre el conjunto de la obra, sus posibles valores y la edad recomendada. Como decíamos antes, la edad recomendada a menudo aparece también en la contracubierta de algunos títulos.

El prólogo es un paratexto que raramente aparece en la LI y cuando se da suele ir destinado al adulto mediador, en un lenguaje coloquial y utilizando el estilo indirecto libre. El lugar de aparición suele ser en las páginas que preceden a la narración y las páginas finales, en algunos casos, se reservan para propuestas didácticas. En el prólogo se suelen destacar más que la calidad literaria, aspectos educativos o valores morales del texto.

Los catálogos, las promociones de lectura, las fichas didácticas, los puntos de lectura, las postales, el marketing y, en menor medida, la crítica especializada ejercen la función publicitaria y promocional del libro o libros en cuestión. De entre todos ellos, los catálogos son los que tienen un carácter más textual y los que más se utilizan como recurso de venta. El receptor de este paratexto es normalmente el maestro y en él se trata al niño como un escolar, por lo que en los catálogos suele reproducirse la cubierta del libro a todo color, el resumen y sus referencias a los contenidos escolares y a los valores transversales propios de los currículos educativos.

En ocasiones las críticas literarias recibidas por un libro, así como los premios que se le han otorgado se destacan en la página de créditos o en la contracubierta como sucede en *Olivia* de Ian Falconer.

Muchas veces los textos de nuestros corpus se combinan con otros códigos semióticos que pueden ser esquemas, figuras, tablas, códigos icónicos, fotografías y, sobre todo, imágenes que ilustran, refuerzan, complementan, clarifican o contradicen la información transmitida.

Las ilustraciones en la LI constituyen una de sus principales características morfológicas. Aparecen en la cubierta y contracubierta, en el interior del libro y en los catálogos, y en esta franja de edad gana en presencia al texto.

Hablamos de las ilustraciones en tres apartados de la tesis doctoral: en los paratextos, en las características de los libros seleccionados y en los recursos del autor para facilitar la comprensión de los textos, dentro del apartado de las relaciones entre imagen y texto. En los paratextos nos referimos a ellas por sus funciones dentro del libro ilustrado; en las características de los libros seleccionados las estudiamos atendiendo a sus propias características y en el último apartado vemos que el autor las utiliza como recurso para facilitar la comprensión por medio de su conexión con el texto: si lo narra, lo interpreta o lo contradice.

Podemos dividir las funciones de las ilustraciones en dos categorías: las que producen efectos durante la lectura: serían los casos de las ilustraciones incentiva, emocional, afectiva, apelativa...; y por otro lado, las que producen efectos después de la lectura: las ilustraciones cognitiva, explicativa, retentiva...⁶³ Además, antes de enfrentarnos a la lectura de un texto, la ilustración actúa como posible reclamo comercial ya que al reproducirse en la portada, actúa, junto con el entorno editorial, como un primer reclamo, un atractivo inmediato, del que se espera que su texto escrito no defraude.

La primera categoría hace referencia a los efectos afectivo-emotivos que ocurren cuando se lee el texto: incentivan y refuerzan el interés por la lectura, crean hipótesis sobre el texto, incrementan el interés y la emoción, vitalizan el aprendizaje y aumentan la curiosidad. En

resumen, son aquellas ilustraciones creadas para hacer el texto más divertido. La ilustración también es provocadora de sentimientos, creadora de lazos afectivos (recuerdos infantiles) e iniciadora de la fantasía individual.

A nivel psicológico profundo, la representación figurativa cumple, a través de los mecanismos de identificación y proyección, una importante función catártica, de descargas emotivas de ansias y miedos ya presentes en el sujeto a nivel más o menos inconsciente, o de tensiones narrativas acumuladas en el transcurso de la lectura o de la audición. Finalmente, permite un desplazamiento de la agresividad sobre objetos, personajes negativos o escenas de alto contenido dramático-conflictivo representadas figurativamente, favoreciendo su liquidación, al menos parcial, sin exponer al sujeto a perturbadores sentimientos de culpa. En cuanto al campo psicológico y psicoanalítico, es interesante señalar la utilización del dibujo con fines diagnósticos o terapéuticos, como confirma la existencia de múltiples tests proyectivos o de personalidad.⁶⁴

Pero además de esta función afectiva tienen una función organizadora: durante la lectura de un cuento, las imágenes pueden servir para regular el tiempo de lectura, para distribuir texto e ilustración en el espacio de la página y así limitar la cantidad de información que se administra al lector en ese espacio y para que perciba la ilustración como un todo integrador o como un elemento separado de los demás. Observamos que esta función no depende sólo del contenido de las imágenes sino, también, de su ubicación en el libro.

Asimismo la ilustración es un elemento motivador de la lectura e informador del texto y del contexto. La ilustración explicita buena parte de la información del texto: describe a los personajes, el espacio y el tiempo donde se enmarca, aunque a veces también propone distintas

⁶³ Vid: PEEK, J.: "The role of illustrations in processing and remembering illustrated text". En WILLOWS D. M. y HOUGHTON, H. A.: *The Psychology of Illustration*. New York: Springer-Verlag, 1987.

⁶⁴ NOBILE, A.: *Literatura Infantil y Juvenil La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata, 1992, pp. 86-91.

lecturas de un mismo texto. Como informadora del texto, la ilustración tiene la función de aclarar, enriquecer, integrar y completar el mensaje transmitido por el texto, a fin de facilitar su comprensión y también favorecer la memorización y fijación de pasajes, episodios y personajes en la memoria, es decir, facilitar la información o la narración.

En ocasiones, la ilustración proporciona la misma información que el texto, dándole al lector dos oportunidades para obtener una clara comprensión, al mismo tiempo que hace una decoración gráfica. En otros casos, algunos elementos de la historia los presentan las imágenes sin contar con el apoyo del texto, como sucede en *Un beso para Osito*, en cuyas ilustraciones podemos averiguar que Osito permite seguir con el juego del beso en lugar de cortarlo anteriormente. En los libros sólo de imágenes o con muy poco texto es la ilustración la que asume el papel de guía narrativa sin necesidad de recurrir al texto y es capaz de comunicar un mensaje completo.

Se desprende de esta primera categoría que la función que desarrollan las ilustraciones no tiene por qué ser necesariamente beneficiosa. Incrementar la atención sobre algunos contenidos del texto va en detrimento de otros; más aún, fomentar demasiada atención sobre las imágenes provoca el olvido de los contenidos del texto.

La segunda categoría se refiere al poder de las imágenes después de la lectura. La mayoría de los estudios sobre ilustración hacen referencia a las posibilidades que tienen como método de aprendizaje. Se ha estudiado y distinguido claramente la información que se recibe a través del texto, la que se recibe a través de las imágenes y la que procede de la interacción

entre ambos.⁶⁵ Igualmente, puede haber efectos negativos en la segunda función: las imágenes pueden servir como uniones conceptuales que facilitan la retención de información asociada a lo que la imagen muestra, pero también pueden distraer la atención de lo escrito o inhibir la retención de aquello que es importante. Las tres funciones anteriores (representativa, organizativa e interpretativa), tienen una intención común: su utilización suplementa al texto, produciendo un efecto positivo en la memoria del lector. Pero cada una utiliza un mecanismo distinto que se resume en los siguientes:

- Las ilustraciones representativas ayudan a concretar.
- Las ilustraciones organizativas aportan coherencia.
- Las ilustraciones interpretativas aportan comprensión.

La ilustración sirve para que los lectores adquieran información de realidades próximas o alejadas, conocimiento del mundo, de la diversidad de realidades, con detalles de identificación de la época, costumbres y sociedad, etc. También sirven para desarrollar la apreciación del material gráfico, refinar y educar la sensibilidad estética o pre-estética del niño al ofrecerle una serie de ricas experiencias visuales, muchas veces basadas en el cine, la fotografía o en la larga tradición del arte occidental.

No es difícil hallar en las obras de nuestro corpus referencias culturales las más de las veces dirigidas antes al receptor adulto que al infantil. La LI no sólo mantiene relaciones intertextuales con diferentes tipos de textos literarios, (sobre todo los textos de tradición oral), sino que también mantiene este tipo de relaciones con fotografías como es el caso de las

⁶⁵ Estudios realizados afirman que se retiene hasta un 98% de información adicional cuando utilizamos textos que contengan ilustraciones. Vid: PEEK, J.: "The role of illustrations in processing and remembering illustrated text". Cit., 1987, p. 124.

ilustraciones de *Bajo las estrellas*; con el arte como en *Olivia* o *El pintor de recuerdos*; o con textos audiovisuales que forman parte de la cultura televisiva y cinematográfica del lector y, en mayor medida, de su mediador, como en *El libro de los cerdos*. También la ilustración es introductora de valores morales o de prejuicios.

Desde la LI, se habla de la ilustración como nuevo género narrativo. El álbum ilustrado ha sido considerado tradicionalmente como un texto para uso exclusivo de niños que necesitan las ilustraciones para comprender/descifrar el texto escrito. Actualmente no se puede subestimar este uso única y exclusivamente para esos lectores ya que *imagen y escritura están interrelacionadas para contener algo más que una única lectura*.⁶⁶ Asimismo, como afirma J. Despinette:

*Un álbum ilustrado actual más que un libro ilustrado es un libro hecho de una sucesión de cuadros iconotextuales indisociables, creado por artistas y que implica al mismo tiempo a la literatura y a las galerías de arte, la internacionalización de la industria editorial y el cuestionamiento de los pedagogos y psicólogos por la práctica de la lectura de imágenes en sucesión.*⁶⁷

Se trata pues de un lenguaje gráfico-figurativo rico en potencialidad formativa, afectiva y expresiva y que, por tanto, no debe quedar relegado a la función jerárquicamente subordinada de soporte del aprendizaje lógico-verbal, ni a una mera función didáctica o complementaria del texto escrito. Por tanto la ilustración, en sus múltiples formas de expresión artística: dibujos impresionistas, realistas, estilizados, caricaturescos, según la esquematización propuesta por Brauner⁶⁸, asume una función pluriformativa y polivalente,

⁶⁶ WALSH, S.: "The Multi-layered Picture Book." En PINSENT, P.: *The power of the page*. Cit., p. 15.

⁶⁷ DESPINETTE, J.: "Considerations sur l'album contemporain". Cit., 1997, p.14.

⁶⁸ BRAUNER, A.: *Nos livres d'enfants ont menti!* París. Sabri, 1951, pp. 132-142.

mucho más allá de la puramente decorativa y de adorno a la que se ha intentado reducirla en el pasado.

Con la lectura de libros, los niños y niñas aprenden cosas, adquieren un vocabulario más rico y consiguen expresarse con mayor facilidad. Con "la lectura" de las ilustraciones, aprenden a ver imágenes diferentes, distintas formas de representación de una misma cosa y diversas técnicas. Se van familiarizando con otros estilos y, en contacto con modelos diferentes, se liberan de los prejuicios derivados de una educación visual limitada. *Las ilustraciones en los libros infantiles pueden llevar al enriquecimiento de una personalidad que ejerza la imaginación, la creatividad y la razón crítica y propicie el disfrute y el amor por una buena lectura.*⁶⁹

Kenneth Marantz considera que un libro-álbum, a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia en la que las relaciones entre ellas –la portada, las guardas, la tipografía, las imágenes– son cruciales para la comprensión del libro. Así, *el ilustrador reemplaza al cuentacuentos, y las imágenes se convierten simbólicamente en la voz que comunica algunas de las propiedades especiales del significado que con frecuencia no puede hacer el lenguaje.*⁷⁰

⁶⁹ Vid.: PORCAR, C.: "El uso de las ilustraciones en la literatura infantil." En VV. AA.: *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil*. Cit., p. 278.

2.2. Estudio del corpus seleccionado. (Vid. Anexo II: Corpus de la tesis, pp.398-404)

Como ya dijimos antes, el corpus de estudio está formado por cien libros para primeros lectores, que hemos seleccionado atendiendo a diversas cuestiones (Vid. Apartado 1.6.2.). La mayoría de los títulos seleccionados pertenecen a la última categoría señalada por Beuchat y referida en el capítulo anterior (libros de cuentos ilustrados).

Los libros que actualmente se dirigen a los “primeros lectores” son muy variados en cuanto a su presentación y no todos estos productos editoriales (como ya aclaramos anteriormente) son literatura, sino que son textos que se utilizan para crear y fomentar hábitos lectores.

Estos primerísimos libros no están destinados a ser leídos, sino más bien a ser manipulados, llevados a la boca, masticados incluso en ocasiones y, en el mejor de los casos, mirados[...] Muy pronto, [el niño] ya es capaz de seguir una serie de imágenes que relaten, con o sin texto, una historia simple referida a pequeños o grandes acontecimientos de su vida cotidiana.⁷¹

Se trata de productos editoriales muy útiles en el desarrollo de las destrezas necesarias en el niño para leer: aprende cómo sujetar el libro, entiende que las páginas empiezan en el lado izquierdo y que se pasan de derecha a izquierda y que las líneas se leen de izquierda a derecha (en nuestra cultura), proporcionándole el conocimiento de la direccionalidad del texto escrito. También aprende las convenciones a las que está sujeto para relatar la historia, como son el inicio, el final, el clímax o las acciones de los personajes.

⁷⁰ MARANTZ, K.: “Con estas luces.” En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro-álbum*. Cit., p. 9.

⁷¹ SORIANO, M.: *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihué, 1995, p. 580.

*El hecho de manipular los libros les permite distinguir la portada como parte delantera, que las letras se leen avanzando de izquierda a derecha, que esos signos negros forman palabras y que hay que pasar las páginas para seguir una historia.*⁷²

En este tipo de libros hemos de destacar el “libro-objeto”, cuya principal función no es la de la lectura sino más bien la meramente decorativa, y el “libro juego” en el que aparecen lengüetas, tiras u otros elementos que, al manipularlos, permiten al niño encontrar sorpresas o la respuesta a preguntas que aparecen en el texto. En los últimos años estos libros han ido haciéndose cada vez más complicados y se les han añadido sofisticadas ilustraciones, luces o música. Estos libros-juego servirían como transición entre los juguetes y los libros reales y debido a la gran variedad por el auge experimentado en este sector editorial, en muchas ocasiones no sabemos dónde poner el límite entre qué es un juguete y qué es un libro.

A medio camino entre el libro objeto y el libro juego destaca el "pop-up book" en el que la disposición intrincada del papel en su diseño le permite que, al abrir sus páginas, aparezcan imágenes en tres dimensiones que, normalmente, representan habitaciones –una especie de casas de muñecas– o paisajes.

Como norma general estos libros están pensados para la lectura conjunta de un adulto mediador y un niño que interactúan con el libro en base al diálogo que se establece entre el adulto que formula la pregunta "¿qué es eso?" y el niño que le da respuesta. En ocasiones el texto tiene una línea narrativa simple y refleja la vida cotidiana del niño con las acciones "rituales" de la mañana y la noche, como el baño, la comida o la hora de dormir, aunque no es

⁷² MORA, L.: “Sugerencias para padres sobre los niños pequeños y los libros”. *Imaginaria*. [en línea] 2000, n° 24. [ref. de 04/10/2000]. Accesible en Internet: <http://www.imaginaria.com.ar/02/4/mora.htm>

raro encontrar en este tipo de libros adaptaciones de cuentos populares que previamente el niño ha conocido por la vía de la oralidad.

Otro tipo de libros que se dirigen a los “primeros lectores” son los libros sin texto (o con un texto muy breve y redundante sobre o al pie de las ilustraciones), pues en ellos se promueve la lectura visual de las imágenes. Estos libros son muy variados: desde los más simples, encaminados a identificar los objetos que representan las ilustraciones, a otros en los que ya se produce un encadenamiento de las secuencias narrativas y muestran a los más pequeños acciones cotidianas. Hemos de tener en cuenta que no todos los libros sin texto se destinan a los “primeros lectores” sino que, en ocasiones, van orientados a lectores más mayores y en ellos, normalmente, se establecen juegos entre el libro y el lector como por ejemplo la búsqueda de un personaje en la ilustración cuyo exponente más representativo es la serie *¿Dónde está Wally?*

Dentro de los libros sin texto destacan los “alfabetos”, que van dirigidos a enseñar al niño los nombres y las formas de las letras, y los “counting books”, encaminados a que aprenda a contar, jugando con objetos reales. En estos libros percibimos una gradación de menor a mayor dificultad y de menor a mayor calidad literaria: hay libros sin texto, muy simples, que enseñan al lector el nombre de cosas o animales acompañados de grandes y hermosas ilustraciones, y más complejos que incorporan información adicional sobre cualquier tema. Asimismo, algunos de estos libros sin texto son de una enorme calidad literaria, entre los cuales hemos de destacar *Mister Magnolia* de Quentin Blake.

Otros productos editoriales destinados a niños de cero a seis o siete años son las “lecturas no literarias” que persiguen el adiestramiento lectoescritor y vienen a ser, más o

menos, lo que eran las antiguas cartillas, pero con un formato más cercano a la LI. Mención aparte merecen los “pictogramas”, en los que se sustituye el signo gráfico –las letras– por una imagen o icono que representa a la palabra. Este es el caso de *Había una vez una pluma*.

Entre las lecturas literarias podemos destacar el “libro álbum”, “los libros fáciles de leer”, los “Chapter books” y los “Visual Art books”. Los álbumes son libros donde la historia es contada, conjuntamente, a través de las imágenes y el texto. Estos libros de imágenes exigen también, en muchas ocasiones, la mediación del adulto, al tiempo que contribuyen a que el niño pequeño pueda señalar y nombrar numerosos elementos de la vida cotidiana e incrementar así su vocabulario.

*Se podría considerar al álbum como un cruce de caminos donde confluyen lo textual con lo visual; la profesionalidad de los autores con la ingenuidad de los lectores (de cualquier edad); las coordenadas espaciales de latitud y longitud con la coordenada temporal de las secuencias. Se hace cada vez más patente que el álbum, donde confluyen texto, imagen, tiempo y objeto, se está convirtiendo en un género narrativo nuevo.*⁷³

Quisiéramos destacar el libro de Iela Mari *El erizo de mar*, por representar lo que Marc Soriano⁷⁴ llama:

Libros de imágenes caracterizadas por una estilización y una deformación de los objetos cotidianos y también por una multiplicación de los detalles que, a veces, hacen que se pierda de vista la comprensión del conjunto y se vuelve entonces más difícil la identificación del objeto.

Los libros “fáciles de leer”⁷⁵ son libros destinados a niños de cinco a siete años para que los lean por sí mismos. Tienen entre 32 y 64 páginas y contienen de 200 a 2.000 palabras, pero

⁷³ Vid.: VV. AA.: *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: FGSR, 2000, p. 28.

⁷⁴ SORIANO, M.: *Op. Cit.*, p. 580.

la mayoría tienen entre 700 y 900. Están escritos con un vocabulario y una sintaxis familiar y además muchas de las palabras que utilizan son fácilmente descodificables o identificables visualmente. Suelen acompañar al texto dos o tres ilustraciones por capítulo (a veces en blanco y negro), aunque la mayoría de estos libros utilizan ilustraciones en todas las páginas, a todo color y ocupando tanto o más espacio en la página que el texto. Normalmente la función de estas ilustraciones es acompañar el texto. Estos libros permiten que el niño disfrute con su propia lectura. Dentro de los títulos de nuestro corpus –aunque no coincidan todas estas características– encontramos varios ejemplos de “libros fáciles de leer” y es que, la media de número de palabras por obra es de 695 palabras. Hemos de citar, a modo de ejemplo, los libros de las colecciones “La Galera Popular” y “Tren Azul” de las editoriales La Galera y Edebé, respectivamente, entre otros.

Los “libros con capítulos para lectores iniciales” –“chapter books for beginning readers”⁷⁵– son como novelas en miniatura, es decir, son libros que están divididos en capítulos y en los que la importancia ha pasado de la ilustración al texto, pues cuando ésta aparece lo hace, las más de las veces, con fines ornamentales, para aclarar alguna palabra difícil o subrayar algo que no quedara del todo claro en el texto. Suelen contener entre 2.000 y 5.000 palabras y tienen unas 64 páginas, pero este número varía de las 45 a las 100 páginas, dependiendo del espacio en blanco, de los márgenes, del tipo de página o de la impresión. La tipografía utilizada suele ser todavía de mayor tamaño que la convencional y el texto suele ir acompañado por, al menos, una ilustración por capítulo o incluso dos.

⁷⁵ Vid. CULLINAN, B. E. y PERSON, D. G.: *The Continuum Encyclopaedia of Children's Literature*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2001, p. 257.

⁷⁶ Vid. Idem., Id., 2001, p. 159.

Uno de los títulos de nuestro corpus que responde a estas características es *Días con Sapo y Sepo*, ya que tiene un total de 2.046 palabras y 68 páginas. Este libro se estructura en cinco capítulos de unas 409 palabras cada uno, siendo esta cifra más cercana a las obtenidas en el resto de las obras del corpus. Es decir, cada uno de los capítulos cumple, a su vez, el promedio de número de palabras y de páginas de los libros estudiados.

En nuestro corpus aparecen libros que están a medio camino entre una categoría y otra, como *El guardián del olvido* que aunque tiene más de dos mil palabras –3.081–, lo consideramos álbum ilustrado antes que “chapter books” por no cumplir otras de sus características. Además, incluimos el título de *Historias de ratones* como “Chapter book” porque, aunque no tiene más de dos mil palabras (sólo tiene 1.451), está estructurado en capítulos y cada uno de ellos puede leerse independientemente del resto.

Los “Visual Arts books”⁷⁷ suelen tratar sobre el arte, la música, la danza, el teatro y el cine. Muchas veces son simples referencias, pero en otras ocasiones constituyen, en sí mismos, verdaderas obras de arte. En nuestro corpus de investigación podemos citar a modo de ejemplo *Olivia* y *El pintor de recuerdos*.

2.2.1. Características técnicas de los libros seleccionados (Ver anexo III, pp. 405-412)

En el proceso de creación y producción de libros para “primeros lectores” adquieren mucha importancia el autor y el ilustrador pero, junto a ellos, están involucrados editores, diseñadores gráficos, psicólogos y pedagogos. Todos estos profesionales son los que deciden cómo han de ser las características técnicas de los libros.

⁷⁷ Idem., Id., 2001, p. 283.

El álbum ilustrado por su diseño es, al mismo tiempo, tanto un objeto artístico (por el autor, el diseñador, el ilustrador), artesanal (por el modelo, el fotógrafo, el fotograbador), e industrial (por el editor y el impresor).⁷⁸

A partir de los años sesenta es cuando surgieron colecciones preocupadas por *un exquisito tratamiento formal de las ediciones infantiles como soportes necesarios para la difusión de obras literarias entre los más jóvenes.*⁷⁹ Desde entonces, los ilustradores se decantan por una cierta abstracción y simplicidad de formas y colores en un claro intento por acercar sus imágenes a una mejor comprensión infantil, aunque muchos autores defienden que los niños son capaces de valorar y disfrutar otras ilustraciones más complejas.

El álbum es un producto en el que sus componentes literarios, plásticos y gráficos forman un conjunto unitario. Es decir, en sus posibilidades de expresión se aúnan el formato, la maquetación, la ilustración y el texto. A continuación estudiamos en el corpus seleccionado cómo son el formato, la cubierta, el número de páginas, la tipografía, las ilustraciones, y si el texto se ofrece como prosa o verso.

a) Formato

El libro más grande de todos los seleccionados es *La luna* de Anne Herbauts (36x28 cm.) y el más pequeño es *Míster Magnolia* de Quentin Blake (14,5x10 cm.). Los libros se han medido uno por uno y el tamaño medio resultante ha sido de 23x20 cm., un tamaño muy cercano al de *Baldomero va a la escuela* (22x21 cm.) aunque ligeramente mayor, lo que nos

⁷⁸ DESPINETTE, J.: *Op. Cit.*, 1997, p. 15.

⁷⁹ GARCÍA PADRINO, J.: *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: CEPLI/ UCLM, 2004, p. 221.

permite afirmar que dicho tamaño medio es, sensiblemente, más grande que el tamaño de un libro convencional.

Según Smith⁸⁰ un “libro grande” es aquel que va de 30x36 cm. a 50x36 cm. y persigue lograr el efecto de “abducción” de los niños en la historia.

A menudo el tamaño, al mismo tiempo, se adecua al contenido del texto o al mundo de ficción evocado: las grandes dimensiones establecen una distancia física entre el libro y el lector, siendo ideal, también, para hacer una lectura compartida con un adulto u otros niños, mientras que un formato reducido es ideal para intimar con el libro.

En *¡Julieta, estate quieta!* se recurre a un pequeño formato para contarnos una historia de ratoncitos. Por el contrario, cuando se adopta un gran tamaño, generalmente, suele otorgarse mayor importancia a la ilustración, que adquiere carácter de espectáculo y en ella suelen representarse paisajes más detallistas, como sucede en *El viaje en globo de Guillermo*, o bien se encargan de transmitir unos contenidos que el texto no da⁸¹, como comprobamos en las imágenes de *¿Qué pasa aquí abuelo?*, en las que debido a la gran cantidad de información que soportan y a los juegos intertextuales que se establecen con el lector, necesitan una mayor cantidad de espacio.

La forma de casi todos los libros seleccionados suele ser rectangular (58%), bien vertical (53%) como *El hombrecillo de papel*, o bien horizontal (apaisada) (5%), como en *El canto de las ballenas*, pero también hay libros cuadrados (42%) como *¡¡¡Papaaa!!!*. Como vemos, los

⁸⁰ SMITH, P.: “Big Books.” *Books for Keeps*, nº 62, 1990, p. 7.

⁸¹ En el apartado 2.2.6. nos ocuparemos de la ilustración como recurso utilizado por el autor para facilitar la comprensión y no alargar ostensiblemente el texto.

libros seleccionados alternan entre la forma cuadrada y la rectangular vertical, con un alto predominio de esta última (53%), que es:

La más corriente, más neutra y equilibrada en su composición [...] (El formato cuadrado) tiene mayor poder de concentración en el texto o la imagen mostrada. Por ello puede resultar monótono para la narración de una historia. Para evitarlo, los álbumes editados en este formato alternan el uso de la página con la extensión de una misma ilustración a la doble página, de manera que pasa a combinarse la forma cuadrada con la rectangular horizontal (o formato italiano).⁸²

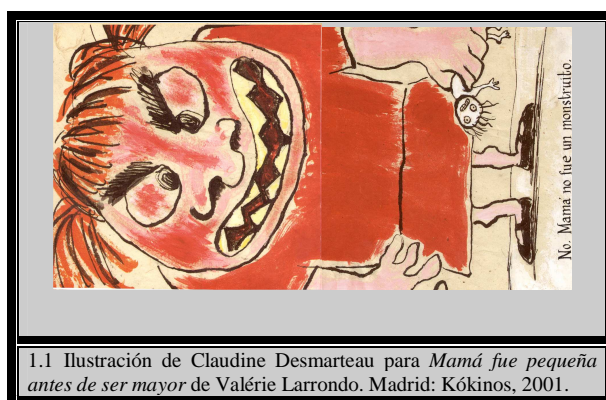
La forma horizontal es la mejor para resaltar un paisaje y así se utiliza en *La pequeña tortuga y la canción del mar* o en *El canto de las ballenas*, mientras que la vertical lo es para realzar un retrato como apreciamos en *El pintor de recuerdos*.

En algunos títulos como en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* y en *Cuando sea grande* se combinan la forma rectangular vertical con la horizontal de sus páginas centrales – un formato ya utilizado por Montse Gisbert en *El deseo de la luna*– para crear un impacto visual y remarcar el contenido del texto. Veamos cómo este cambio en la maquetación persigue tres logros: incidir en el contenido del texto, variar el ritmo de lectura y causar sorpresa en el lector, porque ese tipo de formato apenas si se utiliza en LI.

En *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, una madre “virtuosa” refiere a su hija cómo era su comportamiento cuando tenía aproximadamente su misma edad. Valérie Larrondo utiliza un tono paródico, reflejado maravillosamente en las ilustraciones de Claudine Desmarteau, que contradicen totalmente las aserciones de la madre. En la ilustración que acompaña la sentencia: “No. Mamá no fue un monstruito”, lo primero que nos llama la

⁸² COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Cit., p. 174.

atención es la disposición rectangular vertical de la ilustración en una doble página rectangular horizontal, en la que la niña adquiere un tamaño descomunal pues ocupa todo el espacio reservado a la ilustración, lo que sirve para resaltar el mensaje del texto. La monstruosidad de la niña se refleja además en la forma de su cuerpo: anchas espaldas y brazos ostensiblemente más largos de lo habitual que aferran fuertemente una muñeca destrozada. Su rostro, finalmente, confirma que la niña es un monstruo al disponer las cejas alzadas por sus extremos exteriores que enmarcan unos ojos inyectados en sangre y dotarla de una ancha nariz y una enorme boca con dientes afilados que muestra amenazantes. Esta forma de ubicar la ilustración obliga al lector a girar el libro para poder contemplar la ilustración y leer el texto, al mismo tiempo que incide en la apariencia monstruosa de la niña.



A lo largo del relato *Cuando sea grande*, una osa polar adulta muestra a su cachorro cómo será cuando sea grande: tendrá tanta fuerza que podrá hacerla rodar por la nieve, correrá tan rápido como ella, nadará velozmente, saltará como si volase y será enorme. Detengámonos en la secuencia narrativa en la que el osito le dice que quiere ser tan alto como ella:

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

– ¿Quieres ser grande?, pues ven conmigo –le dice Mamá Osa—. Súbete a mi espalda.
 El osito se sienta sobre la espalda de su madre, desde tan alto puede ver el horizonte blanco.
 Y cuando se pone de pie y alza las manos casi puede tocar el cielo.
 –Ahora sí que eres grande, le dice Mamá Osa.

Para llamar la atención sobre el colosal tamaño de la osa adulta, David Bedford utiliza la disposición rectangular horizontal de la doble página para ubicar la ilustración rectangular vertical. Podemos comprobar que, una vez más, esta especial disposición se utiliza para remarcar el contenido del texto, es decir, mostrar claramente el gran tamaño de Mamá Osa frente al insignificante tamaño del osito (y, tal vez, de los lectores).



Hemos de destacar que, aunque en nuestro corpus no aparezcan otros formatos, los libros dirigidos a las primeras etapas lectoras del niño son cada vez más variados y no es raro encontrar en el mercado actual libros con diversos formatos.

b) Cubierta

Como los niños muy pequeños se llevan el libro a la boca, leen varias veces el mismo libro y lo manipulan toscamente porque aun no han adquirido precisión en sus movimientos, suelen ser, generalmente, libros lavables, blandos, de tela o realizados con materiales resistentes (cartón o plástico duro), y que no revistan peligro para su integridad física, por lo que tienen los bordes redondeados, para que, incluso, puedan morderlos sin peligro de que los más pequeños sufran daños.

En ocasiones estos productos editoriales contienen una infinidad de propuestas multisensoriales de lectura dirigidas a niños para capacitarlos en diversos aspectos, y así los libros dirigidos a estos lectores se elaboran con diversos materiales: papel, plásticos, telas, pantallas luminosas, imágenes fijas o en movimiento e incluso acompañadas de música.

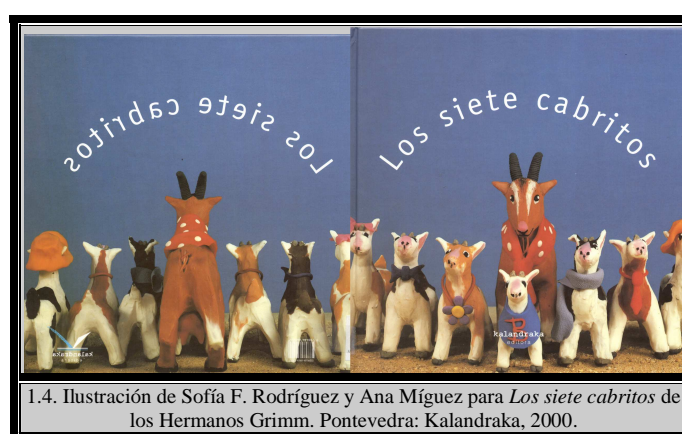
Los libros del corpus seleccionado van encuadernados en cartón y con materiales no tóxicos. Las tapas de los libros suelen ser duras (78%) e incluso, en algunos casos, las páginas también son duras, como por ejemplo en *El pirata valiente* y *El día de Elmer*, ambos de la colección "Los Duros del Barco de Vapor", es decir, el nombre de la colección anuncia que esos libros son de gran resistencia y que van dirigidos, por su encuadernación, a niños muy pequeños.

En algunos títulos de nuestro corpus de estudio, como por ejemplo en *El pirata valiente* o en *Cuando sea grande*, cubierta y contracubierta forman parte de la misma ilustración, por lo que las tapas de esos títulos constituyen un todo unitario.

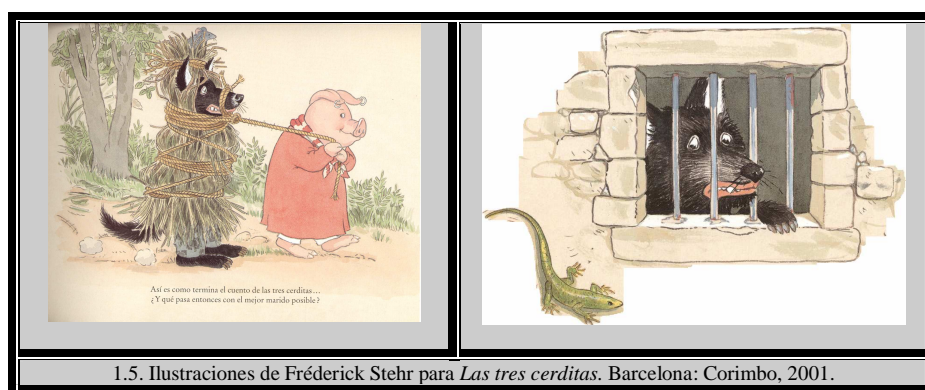
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En otros casos se juega con el volumen de los personajes presentándolos de frente en la portada y de espaldas en la contracubierta, como sucede en *Frederick* o en *Los siete cabritos*. Por ejemplo, la portada de *Los siete cabritos* muestra a los protagonistas mirando de frente al lector mientras que la contracubierta los muestra de espaldas, por lo que el libro gana en volumen –figurando las tres dimensiones–, que concuerda perfectamente con la profundidad lograda en las ilustraciones gracias a la utilización de la plastilina en la elaboración de las imágenes.



En otros casos las contracubiertas se reservan para contener informaciones adicionales de las historias relatadas. Por ejemplo, en *Las tres cerditas* hemos de contemplar la ilustración de la contracubierta para conocer el final del cuento. A lo largo del relato aparece una ilustración que muestra a la tercera cerdita tirando del lobo que está atado con una cuerda junto a un texto que sentencia: “así es como termina el cuento de las tres cerditas”. El lector tal vez echa de menos el castigo que, en otras versiones, se otorgaba al personaje agresor pero esta ausencia se compensa cuando, finalmente, en la ilustración de la contracubierta el niño contempla al lobo encarcelado.



c) Número de páginas

El libro con mayor número de páginas es *Ferdinando el toro* de Munro Leaf con un total de 82 páginas —éste es un caso excepcional y debido al gran número de ilustraciones—. El que menos páginas tiene es *El pirata valiente* de Ricardo Alcántara, con 12 en total. La media es de 32 páginas y este número es el que tienen, entre otros, *Nana vieja*, *El libro de los cerdos* o *La estrella de Laura*. Si observamos las cifras vemos que, en la mayoría de los casos, los títulos que pertenecen a la misma colección tienen el mismo número de páginas, es decir, la

colección marca el número de páginas e incluso, en la mayoría de los casos, la extensión que el texto tiene en cada página y cómo se reparte el espacio de la página entre el texto y la ilustración.

d) Tipografía

El tipo de letra es un asunto capital a la hora de enfrentarse a su lectura. Como señala Schubert:⁸³

Todos conocemos el efecto de cansarnos con mayor o menor rapidez leyendo un libro. Inconscientemente lo incómodo es evitado. La buena o mala legibilidad es determinada por el tipo de letra, la longitud de la línea, el tamaño de la letra y el interlineado (espacio entre líneas).

Es decir, la tipografía es un aspecto muy importante cuando nos enfrentamos a la lecturabilidad de los textos, pero no el único⁸⁴, pues entre estos otros aspectos hemos de destacar el vocabulario, la sintaxis o la maquetación de las páginas. En los libros analizados, generalmente, el párrafo comienza y termina en la misma página; lo mismo sucede con las oraciones que no se dividen en dos páginas, sino que aparecen completas en una sola para que toda la unidad pueda leerse en el mismo campo visual. Queremos destacar el título *Peter Pan* por presentar, en su edición, la excepción a lo dicho anteriormente, pues ni los párrafos, ni las oraciones e incluso, a veces, ni tan siquiera las palabras terminan en la página en la que empiezan dificultando así, enormemente, la lectura a lectores que están aprendiendo o acaban de aprender a leer.

⁸³ SCHUBERT, R.: “Diseño de libros”. *Libros de México*, nº 9, 1987, pp. 25-31.

⁸⁴ Para saber más de este aspecto consultar, entre otras, las obras de APPLEBEE, A. N.: *The Child's Concept of Story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press, 1978; FERREIRO, E; TEBEROSKY, B.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño*. Madrid: Siglo XXI, 1979; RICHAUDEAU, F. (Ed): *La*

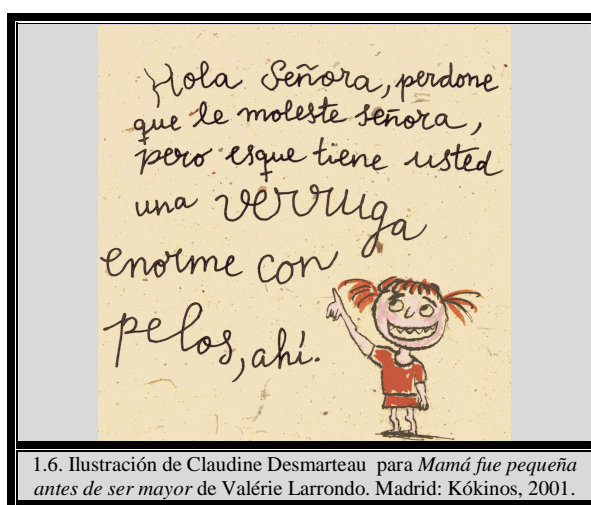
En las obras de nuestro corpus a la hora de elegir la tipografía se ha optado, en la mayoría de los casos, por la legibilidad y por exponer los tipos en orden y claridad, más aun por dirigirse estas obras a lectores que todavía no han interiorizado la descodificación de los textos. Por ello son cuestiones de gran importancia el tipo de letra, la longitud del renglón, el número de renglones por página, y el espacio interlineal.

La tipografía de los libros seleccionados se caracteriza por presentar un alto porcentaje (75%) en letra versalita y minúscula. Es habitual también usar la letra cursiva (caligrafiada): así ocurre en un 14% de las obras de nuestro corpus, y es frecuente el uso de un amplio espacio interlineal para facilitar la lectura. En cuanto a los diferentes estilos que consideramos como letra cursiva, la redondeada es la más abundante.

En algunos títulos se produce la combinación de diversas tipografías como recurso encaminado a ayudar al lector en la comprensión del texto pues, muchas veces, la letra cursiva se usa para indicar al lector que la persona que interviene –utilizando ese tipo de letra– es el protagonista infantil.

En *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* el encuentro fortuito de una fotografía de la madre cuando era pequeña sirve como punto de partida de un monólogo en el que la madre explica a su hijo lo bien educada que estaba. Este monólogo va acompañado de ilustraciones, en las que se incluye el texto en letra cursiva –que imita la tipografía de un niño pequeño para hacer notar al lector que el personaje que interviene es la virtuosa mamá cuando era niña–, que muestran cómo era “realmente” la madre en su infancia. Por ejemplo la secuencia narrativa en la que el texto refiere: “Mamá era un niña muy educada, sobre todo con las señoras mayores”,

va acompañada de una ilustración en la que la niña declara en letra cursiva: “Hola señora, perdone que le moleste señora, pero es que tiene usted una verruga enorme con pelos, ahí.” Vemos, pues, que la utilización de diferentes tipografías ayuda muchísimo al lector a la hora de discriminar qué personaje está aportando la información y así ayudarle en la comprensión del texto.



1.6. Ilustración de Claudine Desmarteau para *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* de Valérie Larrondo. Madrid: Kókinos, 2001.

Si veíamos en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* que el cambio de tipografía alerta al lector sobre qué personaje estaba interviniendo, en otras obras este recurso se utiliza para que el lector distinga diversos aspectos: entre el mundo real y el onírico en *El guardián del olvido*, o entre narración y diálogo en *Mazapán* y en *La Pequeña Tortuga y la Canción del Mar*. Aparte de todo esto, cuando se desea llamar la atención del lector sobre algún elemento del texto en particular, éste se suele destacar cambiando su tipografía. Estas variaciones en las letras se utilizan en *Mazapán* y en *La Pequeña tortuga y la Canción del Mar* para que el lector identifique la adivinanza y la Canción del Mar, respectivamente.

En cuanto al uso de mayúsculas y minúsculas la mayoría de los títulos del corpus utiliza la letra minúscula, aunque también aparecen obras escritas íntegramente en mayúsculas como *De cómo nacieron las sirenas* y *Julieta y su caja de colores*. Un recurso que se utiliza muchísimo es la combinación de letras mayúsculas y minúsculas para llamar la atención del lector y hacerle notar que aquellos fragmentos dispuestos en mayúsculas requieren una elevación en el tono de voz o una lentitud en su declamación ya que, normalmente, las mayúsculas se utilizan para realizar onomatopeyas (*Cuando sea grande* y *La pequeña tortuga y la canción del mar*) o gritos (*Donde viven los monstruos* y en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*).

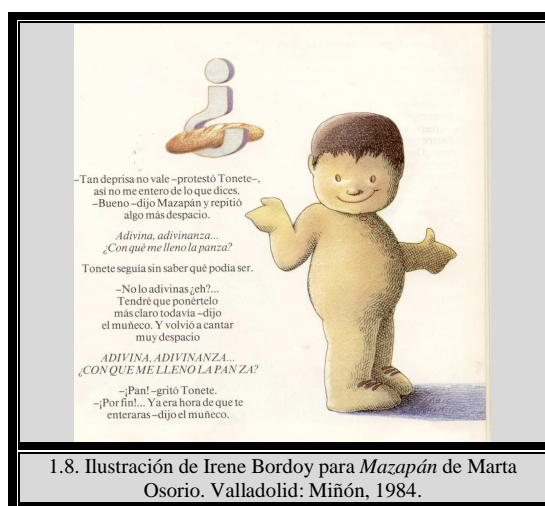


1.7. Ilustración de Claudine Desmarteau para *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* de Valérie Larrondo. Madrid: Kókinos, 2001.

En *Mazapán* de Marta Osorio el cambio de tipografía se hace más complejo, pues en la secuencia narrativa en la que Porrapán –el muñeco de mazapán– plantea una adivinanza a Tonete –el niño protagonista– se combina la tipografía redondeada y cursiva y las letras mayúsculas y minúsculas. En un principio el acertijo “Adivina, adivinanza, ¿Con qué me lleno la panza?” aparece en cursiva. Tonete no es capaz de solucionar el acertijo por lo que pide a

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Mazapán que lo repita en sucesivas ocasiones. Porrapán la recita varias veces y siempre aparece en letras minúsculas y cursivas, hasta la última declamación que se realiza en mayúsculas para indicar que, en esta ocasión, el muñeco de mazapán ha referido lentamente la adivinanza y que –quizá– ha empleado un tono más alto de voz. En la ilustración se ofrece una ayuda al lector para que dé con la solución de la adivinanza, pues junto a un signo de interrogación aparece una barra de pan.



1.8. Ilustración de Irene Bordoy para *Mazapán* de Marta Osorio. Valladolid: Miñón, 1984.

Otro recurso empleado para dar más importancia a algún elemento del texto es el uso de un mayor tamaño de letra, como sucede en *¡Ha sido el pequeño monstruo!* En la obra *En casa antes de anochecer* se combinan ambos recursos y algunas frases y las onomatopeyas aparecen a mayor tamaño y en mayúsculas. Estos cambios sirven para incidir en la lentitud y en el tono más alto de la voz en su declamación, pues se utiliza para remarcar los gritos de los personajes.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En otros títulos como en *El gigante y los pájaros* el tamaño de las letras va aumentando progresivamente para señalar la gradación ascendente que se repite en expresiones tales como: “Piesgrandes es alto, demasiado alto, tan alto que sus cabellos hacen cosquillas a las nubes en la barriga” o “Piesgrandes es grande, demasiado grande, tan grande que la Tierra tiembla con cada pisada suya.”



2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

En cuanto a la disposición del texto, en algunos casos está en completa armonía con su significado, como por ejemplo en *La estrella de Laura*, en donde la forma escalonada del texto imita la silueta de la escalera que sube la protagonista en la ilustración. En *El gigante y los pájaros* se utiliza el mismo recurso para acompañar la frase “A finales de verano, las crías alzaron el vuelo y jugaron alrededor de Piesgrandes en mil y una acrobacias aéreas”, en la que las letras se sitúan simulando los giros de los pájaros que vuelan en el cielo, siguiendo el estilo de algunos poemas de Jaime Ferrán⁸⁵.



Como decíamos anteriormente en algunos de los títulos dirigidos a los “primeros lectores” se utilizan pictogramas, es decir, se sustituye la palabra por un dibujo que representa el objeto al que se refiere el texto. En el texto *Había una vez una pluma* se utilizan letras y pictogramas. La historia gira en torno a las variaciones que tienen lugar en una palabra mientras juega a la “escondida”, pues esta palabra es, a su vez, la sílaba de otra palabra o sólo se diferencia de otra en alguna letra. Esa palabra se dispone a mayor tamaño mientras que la

⁸⁵ Vid. FERRÁN, J.: *La playa larga*. Valladolid: Miñón, 1981.

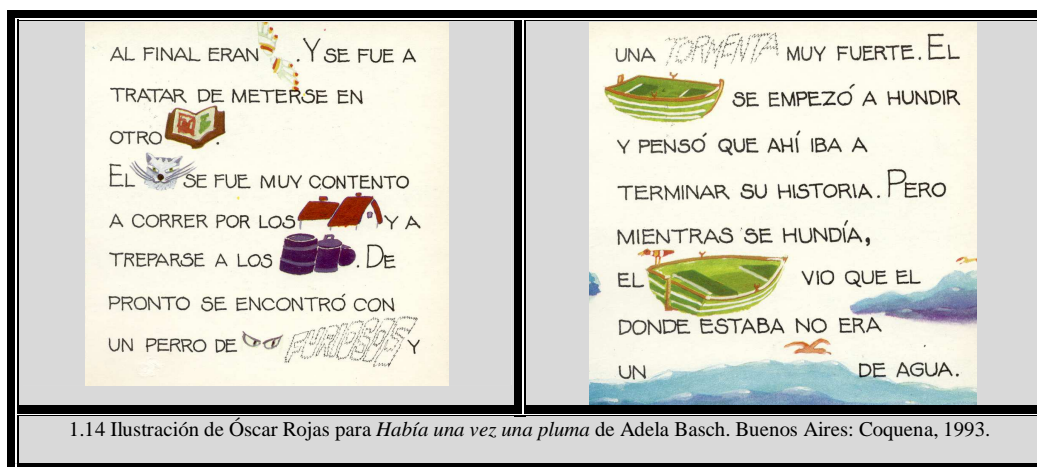
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

palabra nueva en la que se transforma –se esconde– aparece como un pictograma. Veámoslo en la siguiente ilustración en la que se transforman “mate en tomate, pan en pantalón, sol en soldado y arco en barco”.



1.13 Ilustración de Óscar Rojas para *Había una vez una pluma* de Adela Basch. Buenos Aires: Coquena, 1993.

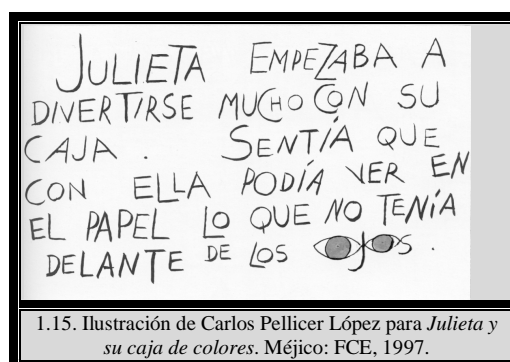
En *Había una vez una pluma*, además del uso de los pictogramas, en algunos casos se utiliza la tipografía para resaltar el significado de la palabra, así por ejemplo en “un perro de ojos furiosos” y en “apareció una tormenta muy fuerte” los tipos aumentan su tamaño y reproducen la forma arquetípica de representar los rayos.



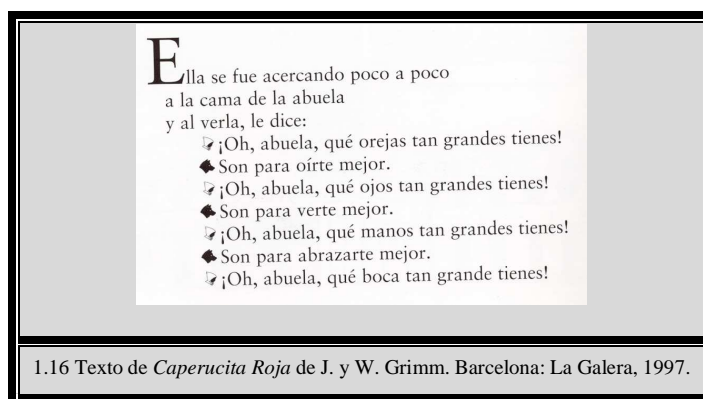
1.14 Ilustración de Óscar Rojas para *Había una vez una pluma* de Adela Basch. Buenos Aires: Coquena, 1993.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

A medio camino entre ese recurso y los pictogramas a los que nos referíamos anteriormente, encontramos el recurso utilizado por Carlos Pellicer López en *Julieta y su caja de colores*, en donde dibuja sobre algunas palabras los objetos a los que se refiere, así aprovecha las oes de la palabra “ojos” para dibujarlos.



Otro elemento cercano a los pictogramas es el que se utiliza en la colección “La Galera Popular”, pues en los diálogos de estos libros se sustituyen las alusiones sobre el personaje que habla anteponiendo a su intervención la silueta de dicho personaje. Este recurso se utiliza para facilitar la lectura del niño pequeño que, en todo momento, sabe qué personaje está interviniendo y, al no ser necesario que el narrador introduzca comentarios sobre quién habla, el texto no gana líneas innecesarias que alargarían ostensiblemente el libro.



En cuanto al color de los textos, aproximadamente el 70% de las obras de nuestro corpus utilizan el negro sobre fondo blanco, aunque en el 25% de los títulos el texto aparece sobre la ilustración o sobre un fondo en color, como en *El pequeño conejo blanco*. Casi el 100% de las obras del corpus utilizan el negro en el color de las letras, pero hemos de destacar ciertas excepciones, como por ejemplo *Bajo las estrellas*, donde las letras son de color plata sobre fondo negro en un intento por destacar el ambiente nocturno y onírico al que hace referencia el texto.

En otros títulos (*Ferdinando el toro*) las letras varían su color más por un criterio semántico que por un motivo estético, ya que este cambio de color indica que el texto tiene doble lectura, pues aunque, aparentemente, relata la historia de un toro que no embiste y por lo tanto no puede ser lidiado, al destacarse en color rojo –nótese las asociaciones semánticas del color rojo con la sangre– palabras como “España” o “sangre”, y llamar sobre ellas la atención, el lector –gracias también a la mediación adulta– se plantea esa doble lectura: el antibelicismo como postura contraria a la Guerra Civil Española que, en el momento en que Munro Leaf escribió el libro, se estaba llevando a cabo.

e) Ilustraciones

La ilustración tiene más relevancia que el texto en los libros dirigidos a “primeros lectores” porque, en acertada expresión de Luis Daniel González⁸⁶, *leer es escuchar y mirar*. No queremos decir con esto que el texto carezca de importancia en estos primeros libros, ya

⁸⁶ GONZÁLEZ, L. D.: *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil (3)*. Madrid: Palabra, 1999, p. 37.

que el niño conoce el cuento a través de la voz del adulto y de la imagen que corrobora, amplía o contradice la información del texto.

e.1. Número de ilustraciones

En cuanto al número de ilustraciones que suelen aparecer por libro, el título que más tiene es *El guardián del olvido*, con un total de 43; el que menos presenta es *El día de Elmer*, con 7 ilustraciones; la media de ilustraciones por libro es de 24. Parece que existe una relación inversamente proporcional entre el número de ilustraciones de un libro y la edad de los lectores a los que va dirigido –con algunas excepciones como los libros de Mitsumasa Anno u otros álbumes para lectores adultos–.

*Los libros destinados a los primeros lectores, prácticamente sólo constan de imágenes, más o menos secuenciadas, pero que indudablemente transmiten un mensaje aunque sólo sea la simple asociación del objeto que evocan. La imagen tiene un mensaje más evidente y directo, y es el primer entorno que reconoce el ser humano, si exceptuamos, claro está, la imagen acústica; es decir, la imagen es preverbal. Por consiguiente, es lógico que prevalezca en los primeros libros infantiles.*⁸⁷

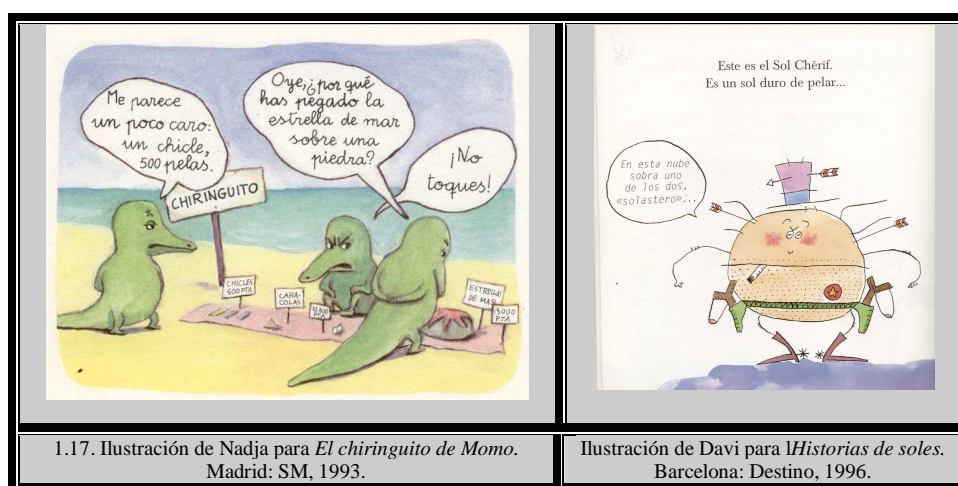
e.2. Porcentaje de espacio cedido a la ilustración

En cuanto al porcentaje de espacio en página cedido a la ilustración la media es de un 75%. Uno de los libros que más espacio destina a la ilustración es *¿No duermes osito?*, donde incluso el texto está sobre la ilustración. La superposición del texto sobre la imagen es un recurso muy utilizado en LI y podemos distinguir varias formas de colocar el texto sobre la ilustración en los libros de nuestro corpus, entre las que destaca la utilización de globos o

⁸⁷ MORUECO YÁGÜEZ, I.: "Texto e imagen". *Primeras Noticias*, nº 174-175, 2000, p. 27.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

bocadillos –en un formato muy cercano al cómic–, como en *El chiringuito de Momo* o en *Historias de soles* o, sin usarlos, en *¿No duermes, Osito?*



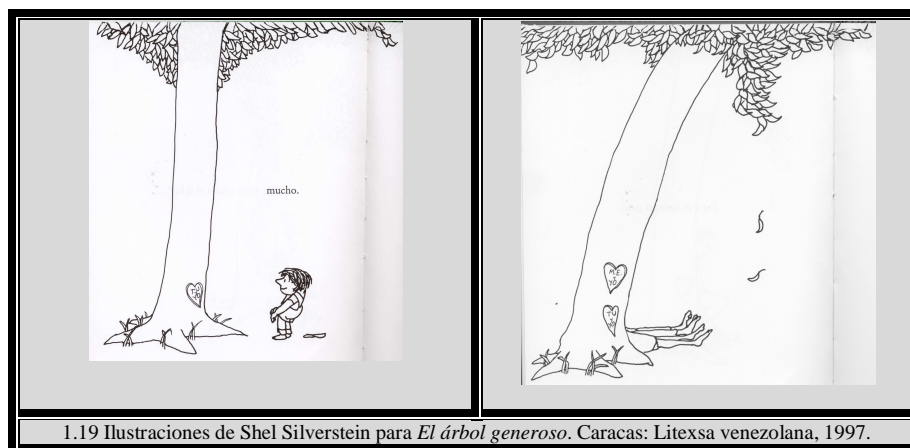
A veces los textos que aparecen inmersos en las ilustraciones lo hacen bajo la apariencia de carteles publicitarios, libros o notas. Por ejemplo, en una ilustración de *Días con Sapo y Sepo* aparece una nota en la puerta de Sapo en mayúsculas que reza: "DEAR TOAD. I AM NOT AT HOME. I WENT OUT. I WANT TO BE ALONE. FROG"; en *¿Ha sido el pequeño monstruo!* cuando a Ana le regalan el Pequeño Monstruo va acompañado de una nota que dice: "Querida Ana: este pequeño monstruo quiere ser tu amigo"; otro ejemplo con notas inmersas en la ilustración es *El libro de los cerdos*, pues cuando la señora De la Cerda abandona la casa familiar deja una nota a su marido y sus hijos, que se repetirá en la contracubierta, en la que pone "Son unos cerdos". Para comprender estas historias el lector –o mediador adulto– tiene que mirar las ilustraciones y leer el texto, tanto el que aparece en el espacio reservado a tal fin como el que se halla dentro de las ilustraciones.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

	<p>Llevaba una etiqueta que decía:</p> 	
<p>1.18 Ilustración de Arnold Lobel para <i>Días con Sapo y Sepo</i>. Madrid: Alfaguarra, 1995.</p>	<p>Ilustración de Helen Cooper para <i>¡Ha sido el pequeño monstruo!</i>. Madrid: Kókinos, 2001.</p>	<p>Ilustración de Anthony Browne para <i>El libro de los cerdos</i>. Méjico: FCE, 1995.</p>

Una forma muy original de incluir texto en la ilustración es la que podemos observar en *El árbol generoso*, en donde el texto aparece bajo la forma de grabados en el tronco del árbol. En el primer grabado que labra el niño podemos leer “tú y yo” dentro de un corazón, refiriéndose a la profunda amistad que une al árbol y al niño, como refiere el texto "el niño amaba al árbol mucho". Más adelante el texto anuncia: “y el niño creció” para alertar al lector de que el niño ha llegado a la adolescencia, y, en la ilustración, sobre el grabado anterior, aparece un nuevo corazón que reza “M.E. y yo” y añade el texto: “y el árbol se quedaba a menudo solo”. Estos grabados se utilizan para alertar al lector del paso del tiempo y del cambio operado en la relación entre ambos, es decir, la amistad que sentía el niño por el árbol ha sido suplantada por los amores adolescentes.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

1.19 Ilustraciones de Shel Silverstein para *El árbol generoso*. Caracas: Litexsa venezolana, 1997.

En otros títulos, como *Hally Tosis* y *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, también aparece el texto inmerso en la ilustración, sobre todo en onomatopeyas, pero también cuando el ilustrador incluye en la imagen periódicos, libros o carteles. Por ejemplo, en *Hally Tosis* aparecen carteles insertos en el texto, como "Se regala perro a un buen hogar", "Se busca por robo", "Te quedarás sin aliento en nuestra montaña rusa" o "Mirador"; también el cartel de la película "Aliento de vendedor", cuyo eslogan es "Les dejará sin aliento".

1.20 Ilustraciones de Dav Pilkey para *Hally Tosis*. Barcelona: Juventud, 1994.

En *Hally Tosis* el texto que aparece inmerso en las ilustraciones intenta potenciar aún más el tono humorístico del relato, e incluso Dav Pilkey se sirve de él para establecer juegos. Así, por ejemplo, cuando gracias al perro protagonista, arrestan a los ladrones, Hally se convierte en un héroe y su hazaña se publica en varios periódicos; aquí observamos el juego al que nos referíamos anteriormente, ya que los nombres y los titulares de los periódicos que informan sobre los hechos se construyen en torno a las siguientes letras: con la letra C: *Crónica cotidiana*: "Can Campeón Captura Cacos"; con la letra CH: *Chismes Chistosos*: "Chucho chafa chusma chapucera"; con la letra P: *Prensa Periódica*: "Peste Perruna Paraliza Pillos Peligrosos"; con la letra A: *Actualidad Aquí*: "Aliento Animal Apresa Atracadores" y con la letra M: *Magazine*: "Mastín Marciano Marea Maleantes".

En *Crisantemo* y en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* la inclusión de libros sirve también a un propósito humorístico, pues si el narrador afirma: "Mamá siempre estaba dispuesta a leerle un cuento a su hermanito para que se durmiese", en la ilustración comprobamos el tipo de cuentos que le leía a su hermano: "El lobo, la bruja, el monstruo y Frankenstein en la nieve". En *Crisantemo*, cuando la ratita comienza a repudiar su nombre, su padre se adentra en la lectura de un libro titulado "Psicología del ratón, vol.1. La ansiedad infantil", para continuar con la de "Otro nombre para una rosa: un estudio sobre la personalidad".

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Además, en las obras a las que hacíamos referencia anteriormente –*Crisantemo* y *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*– también podemos contemplar lo que escriben las protagonistas, sobre todo en *Crisantemo* ya que el nombre de la protagonista aparece en los lugares más insospechados: en una carta, en una tarta, en un regalo o en el suelo. También hay otro tipo de textos dentro de las ilustraciones como, por ejemplo, la frase que escribe la señorita Estrella en la pizarra: “la música es mi vida”.



También aparecen onomatopeyas dentro de la ilustración en otros títulos de nuestro corpus como por ejemplo en *Te defenderé de las fieras* y en *Historias de ratones*. En *Historias de ratones* Arnold Lobel utiliza magistralmente las ilustraciones como un recurso para ayudar

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

a la lectura del texto. En el capítulo "El pozo de los deseos" aparece la onomatopeya "¡ay!" en la ilustración para informarnos de que la ratita lastima al pozo.



En *Te defenderé de las fieras* los rugidos de los animales del bosque aparecen en la ilustración y el tamaño de la letra utilizado para plasmar la onomatopeya nos indica la cercanía o lejanía del animal que lo emite y, por lo tanto, el mayor o menor pavor que provoca en el protagonista.



En *Un beso para Osito* nos encontramos que, inmersa en la ilustración, aparece la lista de invitados a la boda de Mofeto y Mofeta. Esta inclusión sirve para mostrar un listado de los personajes que aparecen en el libro y de algunos que, si bien no aparecen en esta obra, sí lo hacen en el resto de los libros que componen la serie de Osito.



Los libros que menos espacio destinan a la ilustración (50%) son varios: *Duerme bien, pequeño oso*, *Hansel y Gretel*, *El hombrecillo de la manzana*, *Ferdinando el toro* y *Días con Sapo y Sepo*, entre otros.

En nuestro análisis hemos considerado también la distribución física de las imágenes y del texto en el campo visual gráfico, lo que nos remite directamente a la importancia de la maquetación como factor de resalte o de discriminación de información, ya que, en nuestra lectura occidental, el hombre se ha acostumbrado a mover el ojo de izquierda a derecha y de arriba abajo, así como en diagonal desde la parte superior izquierda a la inferior derecha. Este principio óptico hace que tendamos a situar los elementos centrales en un nivel inferior y hacia la derecha.

En las obras analizadas, el texto suele presentarse en un párrafo por página, extraordinariamente corto, con tres o cuatro oraciones de media, poco complejas sintácticamente. A veces, cada párrafo lo forma una única oración. Los párrafos con más de diez oraciones son extraordinariamente escasos, ya que:

*El texto estará básicamente formado por oraciones que contribuyan al desarrollo argumental de la acción: no existen, como señala Spang, digresiones, ni amplias descripciones que puedan romper la tensión narrativa, como tampoco se introducen demasiados personajes, normalmente se trata de un personaje principal al que acompaña un cierto número de personajes secundarios.*⁸⁸

El uso del espacio en blanco tanto en la imagen como en el diseño del libro *representa un lugar para la claridad, la concentración y la proyección imaginativa.*⁸⁹ Por otro lado, la maquetación de la página ha de tener en cuenta las relaciones que se establecen entre imágenes y texto, pues si éste generalmente es breve, sencillo y no ofrece complicaciones de lectura, además *debe poder detenerse, encontrar en el texto claros en que la ilustración tome el relevo, y en las ilustraciones incentivos para continuar con el texto.*⁹⁰

En ocasiones la maquetación es un recurso de gran ayuda a la hora de situar al lector en el mundo de ficción en el que se desarrolla la historia. Por ejemplo en *Donde viven los monstruos* el cambio de maquetación nos informa sobre el cambio de escenario de uno real a otro imaginario o simbólico. Maurice Sendak comienza dedicando el 50% del espacio de la página a la ilustración para ir aumentando paulatinamente este espacio según Max va

⁸⁸ ALBENTOSA, J. I. y MOYA, A. J.: *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés*. Cuenca. UCLM, 2001, p. 43.

⁸⁹ Vid.: HEARNE, B.: "Libros-álbum perennes sembrados por la tradición oral." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro- álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Parapara, 1999, p. 193.

adentrándose en un mundo de fantasía. Cuando el niño se convierte en su rey y ordena que se celebre la “juerga monstruo”, la ilustración, que ha ido ganando espacio en la página, ocupa el 100% y el texto desaparece. Además, si doblamos las páginas centrales del libro se produce un efecto en tres dimensiones y parece que los monstruos están jugando al “corro”. Tras la “juerga monstruo” el niño añora su casa y la ilustración vuelve a ceder espacio al texto paulatinamente, según Max va adentrándose de nuevo en el mundo real hasta recuperar la distribución del espacio de la página que había al inicio del relato.



e.3. La página simple y la doble página

En estos libros para “primeros lectores” la mayoría de las veces las ilustraciones y el texto forman una unidad en la que cada una de las partes (texto e imagen) se necesitan. El formato de página actúa, junto a otros elementos del texto, a la hora de ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas, por lo que los distintos *formatos* que las páginas del texto pueden ofrecer, guiarán al lector en su particular proceso de construcción del significado. El formato de página más utilizado en los títulos de nuestro corpus suele ser el de la página doble, en

⁹⁰ JEAN, G.: *El poder de leer*. Barcelona. GFEN, 1978, p. 151.

muchos casos combinada con la página simple. Esto es debido, la mayoría de las veces, a la gran importancia que se presta a la ilustración.

A continuación estudiaremos cómo se configura la unión de texto e ilustración en las páginas de los libros de nuestro corpus de estudio, fijándonos especialmente en dos modelos: la página simple y la página doble, pues coincidimos con las afirmaciones de Betsy Hearne⁹¹ cuando afirma que la disposición de texto e ilustración en la página condicionan el acto de lectura e incluso su ritmo.

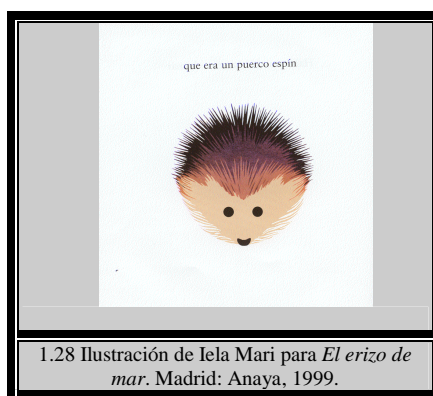
Encontramos la página simple en varios títulos; en estos casos la página contiene una ilustración y un texto breve de no más de treinta palabras. Este texto aparece normalmente en el extremo superior o inferior de la página y ofrece tanto el relato del narrador como los diálogos de los personajes. En *La tempestad* y en *Un beso para Osito*, cada ilustración, enmarcada en un cuadrado, ofrece unas dimensiones idénticas a las demás; y el texto aparece, bien diferenciado, bajo la ilustración. Esta distribución del texto y de la imagen marca una pauta de lectura uniforme, ya que cada página, cada unidad, cada momento de lectura, se ofrece, de partida, con las mismas características: el lector mirará primero la ilustración y luego leerá el texto. El lector, por tanto, encuentra en el texto una guía que plantea, a lo largo de todas las páginas, una lectura homogénea de la palabra y la imagen. No hay sorpresas, ni cambios de ritmo, ya que el formato es siempre el mismo.

⁹¹ Vid. HEARNE, B.: "Libros- álbum perennes sembrados por la tradición oral." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *Op. Cit.*, 1999, p. 194.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Este ritmo de lectura se repite en *El erizo de mar* con la única salvedad que el texto se sitúa en la parte superior de la página. Es decir, el lector primero leerá el texto y luego observará la ilustración. Esta distribución viene motivada porque en esta obra Iela Mari juega con las transformaciones que sufren una serie de elementos que tienen en común la forma. La ilustradora únicamente los esboza y solo con variar levemente algunos rasgos los transforma en otros elementos que primero anuncia por el texto y después plasma en la ilustración.



Otros cuentos como *Días con Sapo y Sepo* y *El señor Debajodelacama*, aunque también utilizan el formato cuadrado para la ilustración de cada página, el texto, en cambio, se sitúa

indiferentemente arriba o abajo de aquélla, por lo que el ritmo de lectura ya no es tan uniforme y en ocasiones se leerá el texto antes de mirar la ilustración y en otras no.

Próximos a este formato son los que utilizan una mayoría de ilustraciones con texto en uno de los extremos, pero no en todas las páginas, ya que en otras aparecen simplemente las ilustraciones sobre el fondo blanco sin estar enmarcadas en ningún cuadrado. Hemos constatado también que, a veces, la ilustración se reduce en función de la mayor extensión del texto, tal y como ocurre en *Días con Sapo y Sepo* o *El viaje de Babar*.

En cuanto al formato de página doble aparece en obras como *Conmigo, El viaje en globo de Guillermo* o en *Siempre te querré*, entre otros. Un formato que suele aparecer mucho es el constituido por una página que funciona como portadora del texto y otra que contiene la ilustración, repartiéndose aproximadamente el 50% del espacio de la página —como en *De cómo nacieron las sirenas*—.



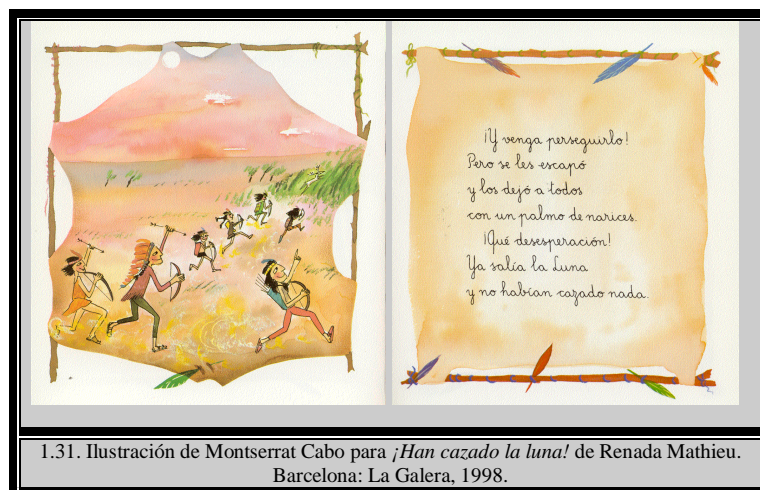
En *Contando ositos de goma* el espacio a doble página se divide siempre de la misma forma. En la página de la izquierda aparece sobre un fondo de ositos de goma el número al que alude el texto a gran tamaño, y en la página derecha el texto y una ilustración donde se

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

representa el número de ositos que dice el texto para que el lector pueda contarlos, a lo que le anima el narrador en la última página: “Contadlos que estén todos y despedidlos con decoro”.



También hemos de destacar el título *Han cazado la luna* de Renada Mathieu por aparecer las ilustraciones y los textos enmarcados en pieles de una manera muy original y que encaja acertadamente en el contenido del texto.



2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

En otras ocasiones la doble página está formada por una ilustración que abarca las dos páginas, y el texto, habitualmente situado en alguna de las cuatro esquinas de esa doble página, que se integra con la ilustración por un objetivo común.



1.32. Ilustración de Gary Blithe para *El Canto de las ballenas* de Dyan Sheldon. Madrid: Kókinos, 1993.

En el primer caso se persigue una lectura continuada, un ritmo (en palabras de Maurice Sendak como el de un tic-tac de reloj), por lo que se utiliza un diseño ordenado, con el texto limitado a una página y en la otra la ilustración. En el segundo de los casos el lector puede optar por dirigir su primera atención bien al texto, bien a la ilustración, o a ambas en su conjunto.

Nos parece muy interesante resaltar aquí la combinación del formato de página simple con el de doble que se lleva a cabo en algunas obras de nuestro corpus, pues coincidimos plenamente con Francisco Gutiérrez García⁹², que ofrece tres razones por las que la doble página es utilizada como alternativa expresiva al formato de página simple: por un criterio estético, para plasmar los escenarios abiertos y para indicar que lo ahí representado tiene mayor importancia, pues un mayor espacio visual requiere del lector un mayor tiempo de lectura que la página simple.

En el corpus seleccionado podemos comprobar que aquellos títulos con un diseño más estético utilizan el formato a doble página en un momento determinado del libro, como en *Baldomero va a la escuela* donde, a excepción de algunas páginas simples, el resto del texto y las ilustraciones se acomodan al formato de página doble, más por una consideración estética que por necesidades de la situación que presentan.

La página doble también se utiliza para responder a las exigencias de los escenarios en los que se desarrolla la historia, como en *El viaje en globo de Guillermo* y en *El viaje de Babar*, ya que estas historias suceden en espacios abiertos, en su mayor parte paisajes, que encuentran en la doble página una configuración más adecuada que la página simple.

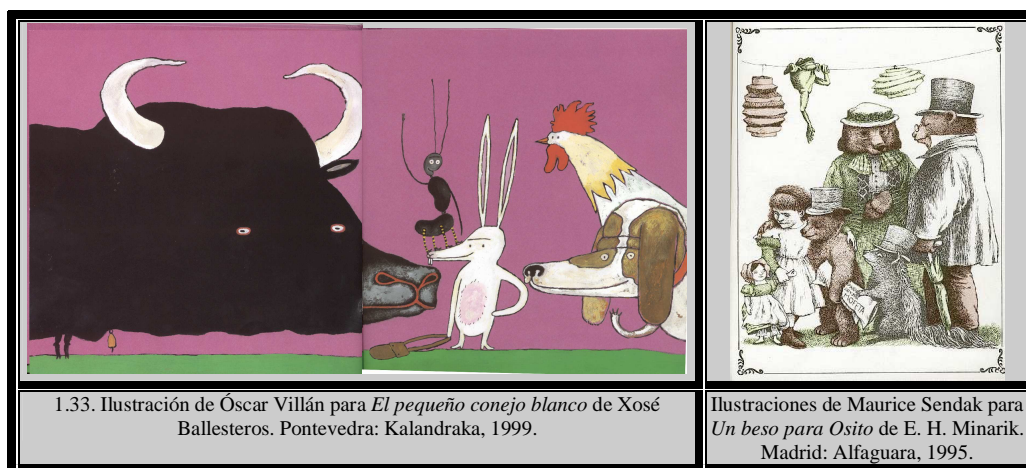
Cualquier secuencia narrativa de una historia adquiere mayor relevancia cuando es ofrecida a doble página. Una doble página supone un mayor espacio visual para expresar una situación determinada, y también requiere del lector un mayor tiempo de lectura que la página simple. Así, lo que en un libro-álbum se exprese en el formato de página doble adquiere inevitablemente mayor importancia, es decir, constituye un recurso expresivo reservado para determinadas ocasiones: en *El pequeño conejo blanco* y en *Un beso para Osito* para plasmar una escena de grupo –en la que aparecen todos los personajes– previa al desenlace de la historia; en *El guardián del olvido* para reflejar los ambientes, o una sucesión de hechos como en *Ha sido el Pequeño Monstruo*.

Al final de *El pequeño conejo blanco* se incluye a doble página una escena de grupo en la que aparecen el pequeño conejo blanco, la hormiga, el buey... En *Un beso para Osito* se utiliza también la doble página para servir al mismo objetivo, es decir, presentar al lector a

⁹² GUTIÉRREZ, F.: "Cómo leer el álbum ilustrado." *CLIJ*, nº 150, 2002, pp. 13-21.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

todos los personajes que han intervenido en la historia y a algunos que, si bien no aparecen en el relato, sí que están presentes en otros libros que componen la serie de Osito. Esta escena de grupo muestra a los invitados a la boda de las mofetas.



También se reproduce en una ilustración de *¿A qué sabe la luna?* un sumario con todos los personajes del relato que refuerza el siguiente texto previo al alcance de la luna:

Entonces, el ratón subió por encima de la tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebrá, del león, del zorro, del mono y...

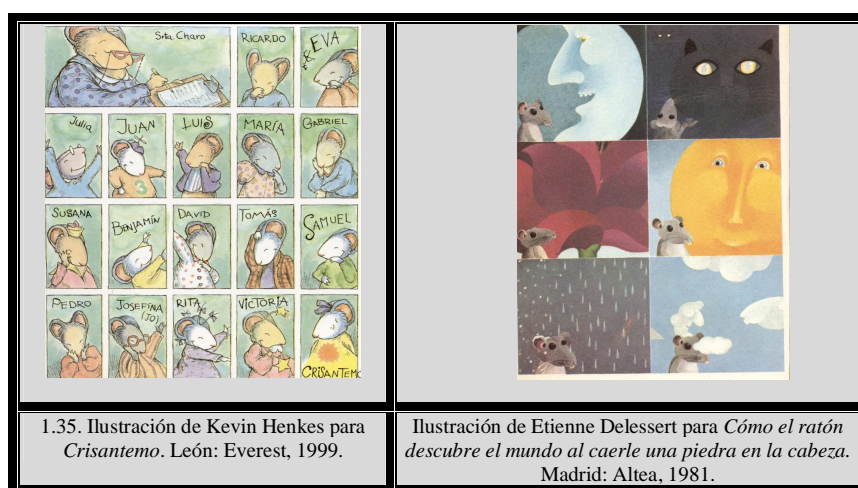


2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

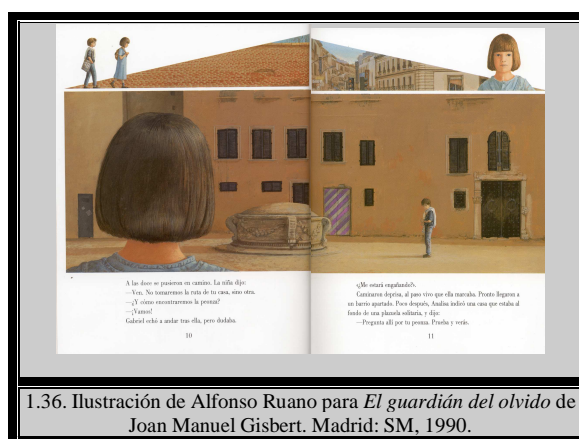
Otra forma de realizar el sumario de los personajes que aparecen en una historia es el que se lleva a cabo en *Crisantemo* y en *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*, en los que aparece una ilustración dividida, a su vez, en varias ilustraciones que representan a los compañeros de clase de Crisantemo y a los personajes con los que se encuentra el ratoncito a lo largo de la historia: la luna, las estrellas –representadas como multitud de ojos de gato–, el sol, la flor, la lluvia y las nubes, a los que el ratón se refiere cuando exclama:

Para mí la noche es bonita, y la luna también lo es. Me gustan las estrellas. Quisiera quedarme dormido mientras las cuento. Y tú, flor, hueles muy bien. Me gusta jugar con las sombras, puedo hacer sombras pequeñas y sombras grandes cuando el sol se divierte conmigo. Tú, sol, eres el más fuerte: calientas la tierra, y durante el día eres el que da la luz. ¡Os quiero a todos! ¡Todos sois mis amigos!

Estas ilustraciones sirven como una ayuda que se ofrece al niño lector para que recuerde a todos los personajes que aparecen en la historia.



Otro libro en el que se intercala el formato de página simple con la página doble es *El guardián del olvido*. El formato de página doble se utiliza en las páginas 10-11 para contener tres ilustraciones que muestran diferentes momentos de la acción: cuando los protagonistas caminan hacia la casa del “Guardián del olvido”, cuando llegan a la puerta de la casa y cuando Analisa le dice que llame a la puerta. Para realizar la lectura visual, el lector ha de orientar su mirada hacia la parte superior de la página izquierda, continuar admirando la ilustración a gran tamaño que ocupa las dos páginas y terminar ascendiendo con su mirada hacia la parte superior de la página derecha.

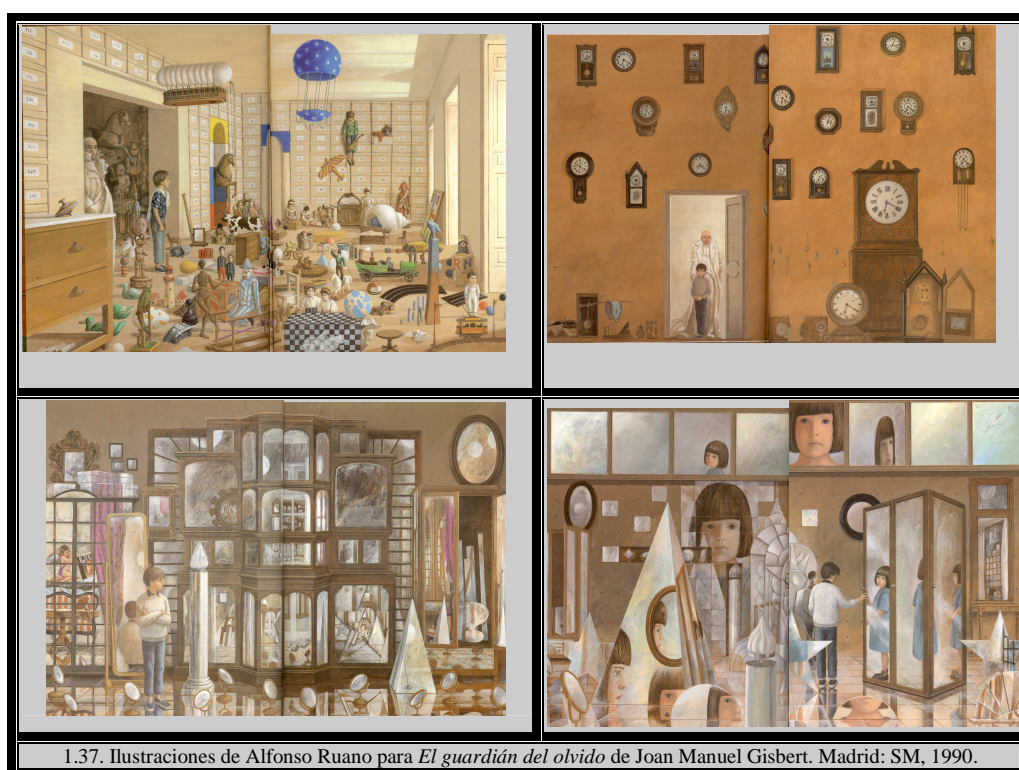


1.36. Ilustración de Alfonso Ruano para *El guardián del olvido* de Joan Manuel Gisbert. Madrid: SM, 1990.

El resto de páginas dobles que se utilizan en esta obra responden a la necesidad de otorgar mayor espacio a las ilustraciones sobre todo para producir el juego intertextual y plasmar las diferentes estancias de la casa de *El guardián del olvido*: la “sala de los juguetes perdidos y olvidados”, “la sala de los relojes perdidos y olvidados” y “la sala de los espejos y los armarios”. Vemos que estas páginas dobles se diferencian claramente del resto para llamar sobre ellas mismas la atención del lector, lo cual queda reforzado, precisamente, por el contraste con el formato de página utilizado en el resto del cuento.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Precisamente, si repasamos las ilustraciones que contienen estas páginas dobles citadas anteriormente, observamos que se refieren a momentos realmente diferenciados e importantes de la historia: las tres visitas de Gabriel a la casa que se destacan, especialmente, gracias a la utilización del formato de página doble.



La ilustración de la sala de los juguetes presenta la primera visita de Gabriel a la casa del guardián del olvido y la recuperación de su peonza; la de la sala de los relojes muestra a Gabriel tomando el reloj de su abuelo y las dos ilustraciones de la sala de los armarios y los espejos por su parte, representan el depósito del espejo de Analisa y el reencuentro con su amiga, respectivamente. Las tres primeras son ilustraciones muy destacables dentro del *nudo* de la historia y la última precede a la *situación final* o *resolución* de la historia. La última

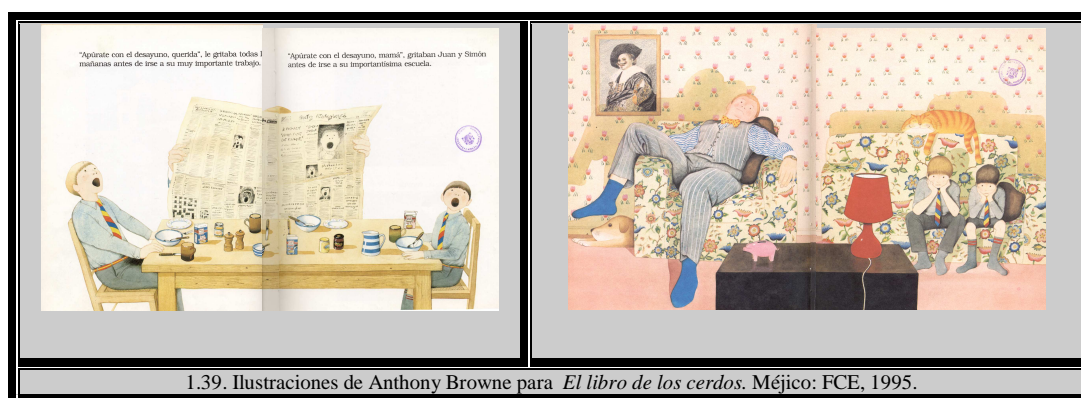
página del texto también contiene una ilustración a doble página de los dos niños en la plaza en la que se sitúa la casa del guardián del olvido.

Estas páginas dobles se presentan sin texto y dedicando todo el espacio de la página para que las ilustraciones, de este modo, logren una relevancia que de otro modo no obtendrían. Así pues, mediante la presentación de una imagen ocupando una página entera, la ilustración colabora con el texto de un modo importante, guiando al lector para que éste construya eficazmente el significado de la historia.

Además, si nos fijamos en los carteles publicitarios colgados en la pared de la casa vemos que representan la fachada de la misma y la peonza de Gabriel, es decir, en esta ilustración Ruano juega con la multiplicidad de espacios y el uso de diferentes perspectivas para esos espacios utilizados. Hemos de destacar, sobre todo, los juegos que realiza con una incisiva mirada “a través del espejo” cuyos reflejos nos llevan a adentrarnos en un mundo de fantasía y de múltiples referencias culturales que comentaremos más adelante –en el apartado 2.2.6., en el que estudiaremos las relaciones que se establecen entre imagen y texto como un recurso utilizado para facilitar la comprensión de sus textos a estos primeros lectores–.



Hemos observado que, a menudo, la combinación de ambos formatos marca el ritmo de lectura e intensifica el contenido del libro. Así, por ejemplo, en *El libro de los cerdos* se utiliza para mostrar las continuas demandas que los miembros de la familia hacen a la señora de la Cerda y para presentárnoslos recostados en el sillón mientras que la madre hace las tareas del hogar. Es decir, este formato se utiliza para remarcar la nula colaboración en las tareas domésticas por parte de los varones de la familia de la Cerda.



Vemos que el contenido del libro se intensifica disponiendo la secuencia narrativa a doble página, ya que adquiere mayor relevancia. Por eso, cuando se quiere destacar un hecho en particular del relato, se utiliza el formato de página doble. Así, por ejemplo, las páginas simples de *Julieta estate quieta* muestran las travesuras de la protagonista y las dobles representan la consecuencia de esas rabietas, la reprensión adulta y la repetición de las frases:

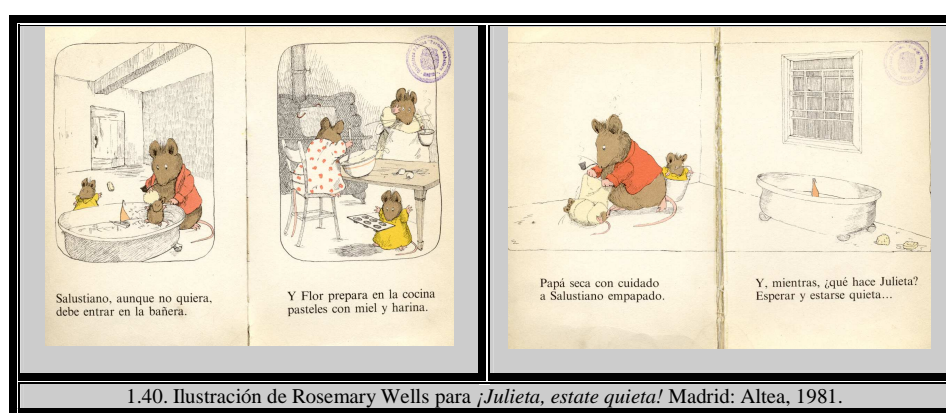
—Julieta estate quieta.

Y mientras ¿qué hace Julieta?

Esperar y estarse quieta.

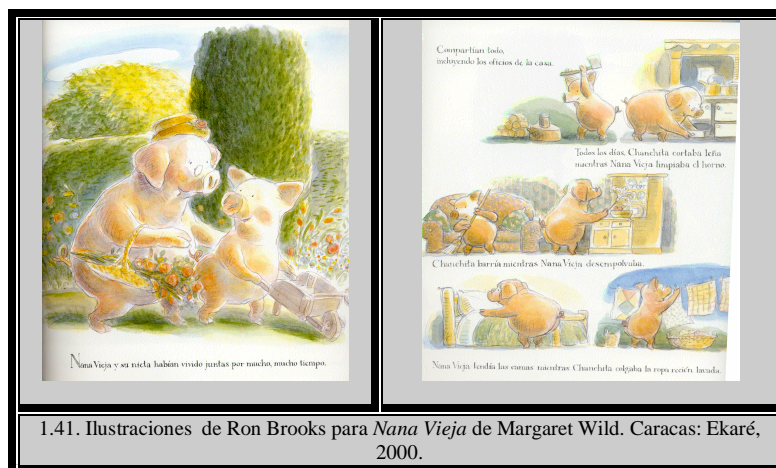
El uso sistemático de páginas simples y páginas dobles, cada una para propósitos diferentes, ayuda a crear una pauta, un ritmo de lectura determinado, en el que las protestas de

Julieta adquieren sin lugar a dudas una mayor relevancia, por haber sido dispuesta su expresión en páginas dobles y no en páginas simples. Además todas las páginas sitúan el texto en la parte inferior de la página, por lo que primero miramos la ilustración y después leemos el texto. Consideramos, pues, que el uso de la página doble en este caso refuerza la rebeldía de la ratita ante una situación que no acepta.



Otro uso bastante significativo de diferentes formatos de página es el que aparece en *Nana vieja*. En esta obra, que utiliza la ilustración de un modo bastante flexible y adaptado a las situaciones de la narración, la doble página aparece en ciertos momentos o situaciones especialmente intensos de la historia. En la primera página una ilustración a gran tamaño, con un pequeño texto al pie, sirve para presentar a Nana vieja y su nieta, los únicos personajes de la historia. Cuando el lector pasa esta página, ante sus ojos se muestra una doble página que contiene siete momentos narrativos: las actividades cotidianas en las que pasan su tiempo abuela y nieta. Es decir, vemos que la ilustración a toda página se utiliza para comenzar la historia y presentar a los protagonistas, mientras que las acciones cotidianas se agolpan en una doble página; comprobamos, pues, que el autor otorga mucha más importancia a los personajes y al vínculo que existe entre ellas que a sus quehaceres domésticos.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



El álbum ilustrado *Nana vieja*, centrado en la enfermedad y la muerte de la protagonista, avanza hasta que, al final, las protagonistas pasan sus últimos momentos juntas realizando un paseo que ocupa cuatro páginas dobles. Podemos observar que el ilustrador da mucha menos importancia a la plasmación de las actividades cotidianas que realizan las dos cerditas que a los últimos momentos que pasan juntas, observando la belleza del mundo: por ello se justifica el uso de la página doble en un momento u otro.



En *Abuelo tejón*, *¿tu sabes hacerlo?* se dispone a doble página la primera, la última y aquellas páginas que contienen las enseñanzas de Abuelo Tejón: dónde encontrar lombrices,

cómo pescar y cómo ser un buen abuelo, es decir aquellas secuencias narrativas en las que el anciano actúa como transmisor de conocimientos. La enseñanza a la que más importancia se da es a la explicación de la cadena de la vida y a la afirmación de que el día de mañana Pequeño Tejón será a su vez un abuelo tejón y enseñará a su nieto todas esas cosas. Es decir se hace mucho hincapié en el vínculo afectuoso entre abuelo y nieto, razón por la que la secuencia narrativa final en la que los dos personajes se quedan dormidos también se dispone a doble página.

La selva de Sara de Emilio Urberuaga se estructura en varias secuencias narrativas que ocupan una doble página y que narran el encuentro de Sara con varios animales de la selva que le cuentan lo que envidian de otras especies. Así, la jirafa desea ser una cebrá y tener el cuello corto, el hipopótamo quiere tener pico en lugar de dientes, el cocodrilo anhela tener alas y volar alto como las águilas, la cebrá desea ser un camaleón y el elefante búho, los avestruces tener el pico más largo y Oblongo, el cartero de la selva, tener un barco más grande.

Todas estas secuencias narrativas se estructuran de la misma manera: Sara se encuentra con un animal de la selva que le cuenta lo que anhela. La niña le hace comprender que si se cumpliera su deseo no podría hacer ciertas cosas a las que está acostumbrado por lo que el animal en cuestión se queda muy feliz de ser tal y como es.

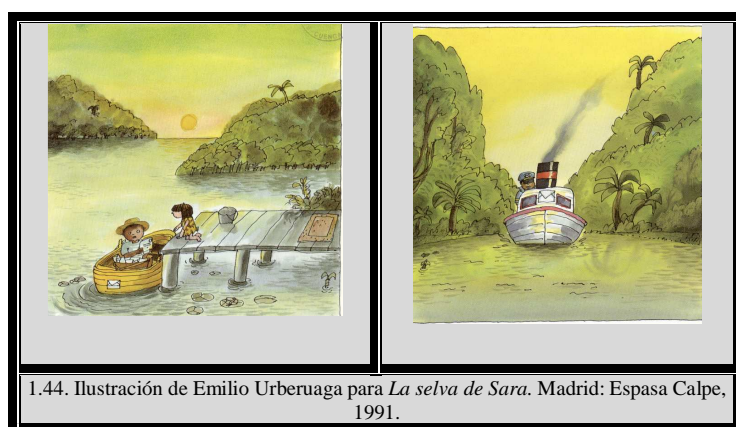
Cada doble página tiene dos ilustraciones; en una de ellas se muestra el problema y el deseo del animal en cuestión y en la otra, con el tono humorístico y fantástico que caracteriza al ilustrador Emilio Urberuaga, fantasea con el aspecto que tendrían para intentar causar sorpresa y risa en el lector. Por ejemplo el elefante le cuenta a Sara su deseo de ser un búho

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

para poder volar a la luz de la luna, pero la niña le contesta que también debería de pasar la noche sobre una rama con los ojos abiertos.



La única salvedad se produce con Obunga, el cartero de la selva, porque, tras contarle Sara lo que le ha pasado con los animales, es él quien le contesta que también le gustaría tener un barco más grande, pero que, si lo tuviera, no podría atracar en la orilla y hablar con la gente.

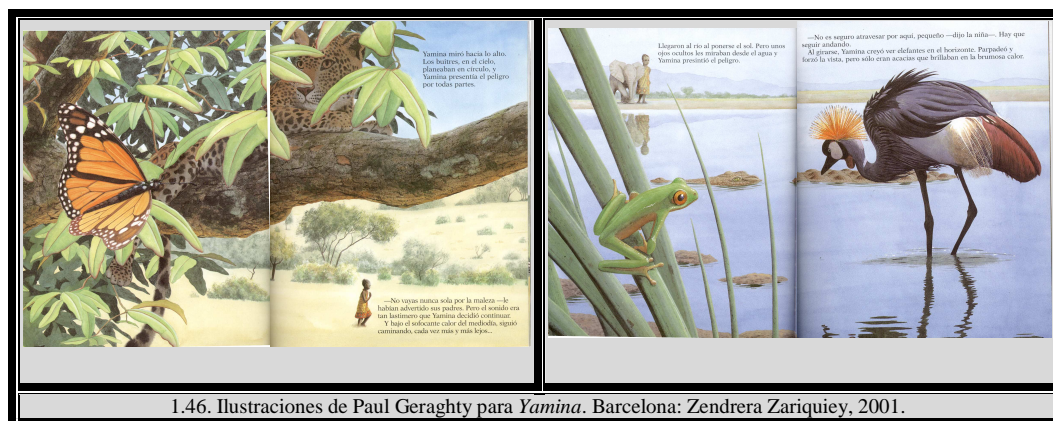


Al final del relato Sara imagina cómo sería el animal que reuniera lo mejor de todos los animales y así fuera capaz de nadar, andar y volar, pero lo que aparece es un ser monstruoso que se lamenta de su horrible aspecto y que el ilustrador representa en la ilustración (vid. 1.45).



En *Yamina* el hecho de que una imagen venga ofrecida a doble página nos advierte que lo que están contando ahí tiene mayor importancia y que las ilustraciones contenidas en la doble página requieren mayor espacio para reflejar mejor los ambientes, o porque contiene informaciones que completan al texto. Por ejemplo, en la ilustración en la que la niña cruza la maleza y el narrador anuncia: “Yamina miró hacia lo alto. Los buitres, en el cielo, planeaban en círculo, y Yamina presentía el peligro por todas partes”, si nos fijamos en la ilustración, escondido entre las ramas del árbol podemos ver a un guepardo. Es decir, es la ilustración la que nos muestra el peligro real que corre la pequeña. Lo mismo sucede en la secuencia narrativa en la que la niña se aproxima al río y el narrador refiere: “Llegaron al río al ponerse el sol. Pero unos ojos ocultos les miraban desde el agua y Yamina presintió el peligro”. Hemos de mirar la ilustración para comprobar que los “ojos ocultos” pertenecen a un cocodrilo que los acecha desde el agua.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



e.4. La doble ilustración

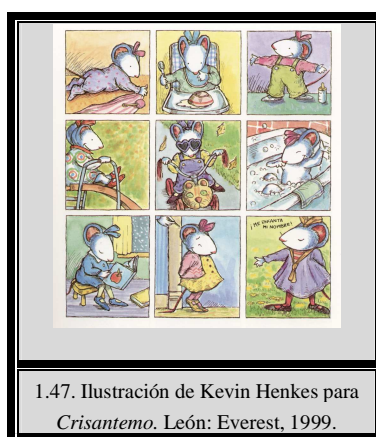
No es muy extraño encontrar en los álbumes seleccionados, sobre todo en sus páginas dobles, lo que hemos denominado “doble ilustración” para referirnos a aquella ilustración en la que encontramos varios momentos de “lectura visual” llegando a producirse, en ocasiones, una saturación narrativa en la ilustración. Su intención más lógica es la de indicar una sucesión cronológica, es decir, que las imágenes que la componen colaboran en presentar momentos encadenados en la narración –como ya comentamos anteriormente en *El guardián del olvido*– o para plasmar diferentes lecturas o interpretaciones de un mismo cuento –como en *Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge*–. En otros casos este recurso se utiliza para indicar reiteración –en *Pedro y su robe*–, diferenciar el mundo real del onírico –en *El viaje en globo de Guillermo*– o realizar un sumario de personajes –como ya comentamos anteriormente en *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*–.

En ocasiones la “doble ilustración” se utiliza para advertir al lector que las diferentes imágenes que componen la ilustración siguen una sucesión cronológica, es decir, que unos

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

hechos relatados sucedieron antes que otros. Veamos a continuación algunos ejemplos de este tipo de “doble ilustración” que hemos encontrado en las obras de nuestro corpus.

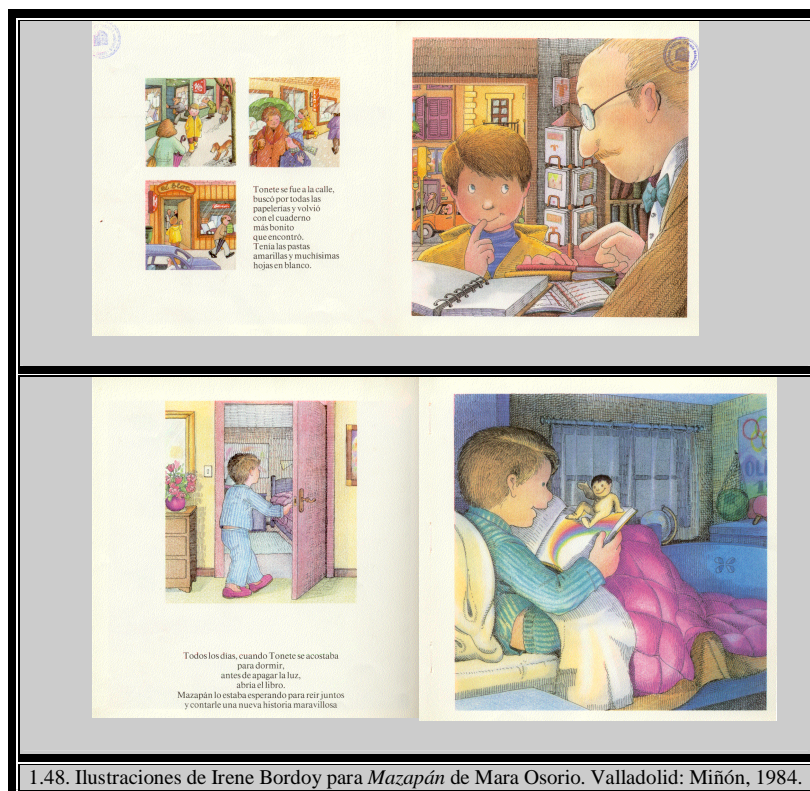
Por ejemplo en *Crisantemo* mientras que el texto anuncia "Crisantemo creció, creció y creció", nueve ilustraciones consecutivas, en las que podemos ver a la protagonista gateando, volcando el bol de los cereales, dando sus primeros pasos, columpiándose montada en su triciclo, bañándose o leyendo, nos informan del crecimiento de la protagonista, sobre todo si nos fijamos en la octava ilustración en la que están midiéndola (con muchas marcas progresivas según ha ido creciendo). Estas marcas fijadas en la cinta nos informan sobre el paso del tiempo y la sucesión cronológica que se realiza en estas nueve ilustraciones.



Otro libro que presenta la sucesión cronológica de los hechos relatados por medio de la “doble ilustración” es *Mazapán* en dos de sus secuencias narrativas. En la primera de ellas Tonete sale a comprar un cuaderno y tres ilustraciones lo muestran caminando por diversas calles de la ciudad hasta que se encuentra con el dependiente de la librería, en que aparece a mayor tamaño. La segunda secuencia que se presenta mediante el uso de la “doble ilustración” es cuando, una vez que se ha separado del muñeco de mazapán, el niño se marcha a dormir.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Para plasmar el reencuentro con su amigo se utilizan dos ilustraciones en las que vemos al niño entrando en su habitación y, a mayor tamaño, sobre su cama, cuando por medio del mundo de la lectura se reencuentra con su amigo.



1.48. Ilustraciones de Irene Bordoy para *Mazapán* de Mara Osorio. Valladolid: Miñón, 1984.

En ocasiones la doble ilustración está al servicio de informar al lector de que la sucesión cronológica es casi inmediata y que, por lo tanto, esos hechos se suceden rápidamente (casi de modo simultáneo) y, tal vez, de forma un poco “alocada” como, por ejemplo, la búsqueda de un buen escondite en *Ha sido el pequeño monstruo*, los saltos de pequeño tejón mientras juega en *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, o la incansable vitalidad de la cerdita *Olivia*.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

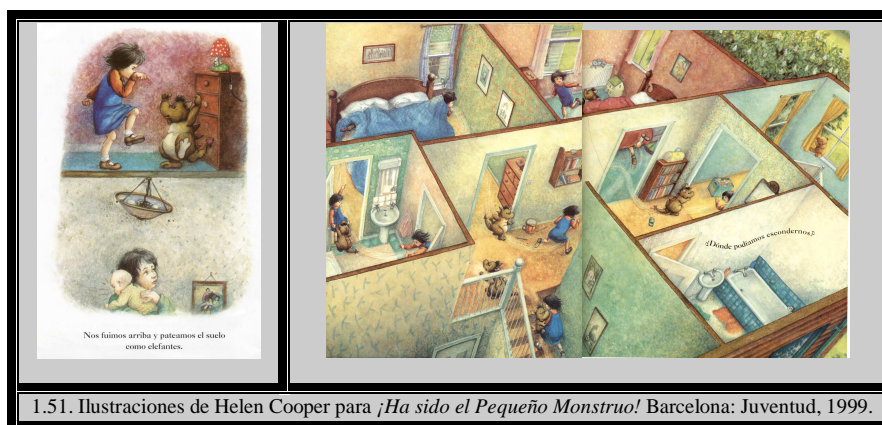


Detengámonos en *¡Ha sido el pequeño monstruo!*, pues a lo largo del cuento se producen varios ejemplos de “doble ilustración”. Generalmente se utiliza para contarnos la secuenciación de los hechos relatados, sobre todo los “accidentes” y las travesuras del Pequeño Monstruo, que consisten en mojar la cama de los padres de la protagonista, meter galletas en el vídeo, inundar el cuarto de baño o despertar al bebé. También se utiliza la “doble ilustración” para incidir en el contenido del texto, los continuos lloros del bebé: “Durante semanas, por la noche, el bebé no quiso dormir”.



2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

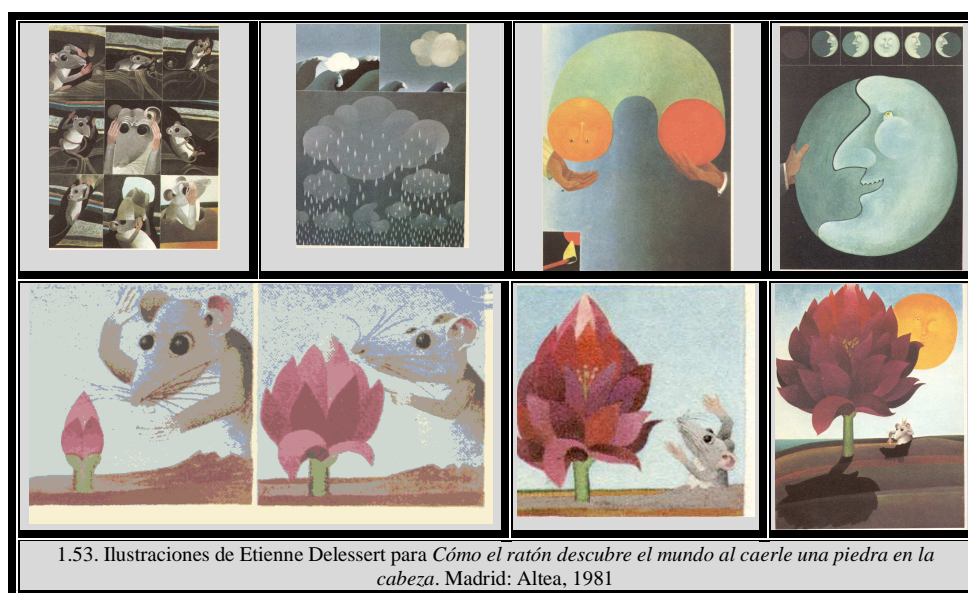
Asimismo, en esta obra hemos de destacar la originalidad de perspectivas para plasmar en una misma ilustración distintos momentos narrativos, que representan actividades que se realizan en diferentes habitaciones de la casa, para lo cual desaparecen los tabiques y el tejado.



En *El viaje en globo de Guillermo* la “doble ilustración” se utiliza para mostrar que lo que está contando es un sueño y para plasmar dos momentos diferentes de la acción, pero casi simultáneos, como es el aterrizaje de la cama de Guillermo en un claro de un hermoso bosque –ya hemos apuntado anteriormente que la utilización del formato rectangular horizontal es ideal para resaltar un paisaje–.



La “doble ilustración” se utiliza también para dibujar la secuenciación de una serie de actividades, como por ejemplo los trabajos que ha de realizar el ratoncito para construirse su habitación en *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*. En esta obra la “doble ilustración” se utiliza muchísimo y para servir a los más variados objetivos: enseñar gráficamente a los niños el origen de las nubes, del sol o las fases lunares o para mostrar el crecimiento de las flores.



En *Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge* vemos a doble página tres ilustraciones distintas: en la inferior se representa al padre relatando a Jorge el cuento de Caperucita Roja, en la superior derecha vemos la versión del adulto –cercana a la versión “clásica” del cuento– y en la superior izquierda el dibujo de O’Kif revela la versión que recibe el niño del cuento.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



También se utiliza este recurso para indicar reiteración como en *Pedro y su roble*, en las sucesivas visitas que el niño realiza para jugar y, más tarde, cuidar de su amigo el roble, y en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* para mostrar las exigencias de la niña.



e.5. Formas de aparición de las ilustraciones

En estos libros para “primeros lectores” podemos diferenciar cuatro tipos de aparición de las ilustraciones: aisladas, con un pequeño texto que las acompañe, con el mismo espacio que el texto o inmersas en otra ilustración.

1º) *Aisladas, sin textos que las acompañen.* En los álbumes sin texto, las ilustraciones constituyen, al estar relacionadas, las secuencias articuladas de un posible relato. Para Georges Jean este descubrimiento y exploración de un dato icónico no constituye una lectura, pues *la lectura aparece en el momento en que el niño capta la dimensión sintagmática, es decir, temporal de una historia.*⁹³ Para este caso, la lectura se elaboraría con la imagen y la narración oral de un mediador adulto, que sería quien proveería al niño de la dimensión temporal de la historia.

2º) *Con un pequeño texto.* El texto va situado al pie o sobre las ilustraciones. Estos textos pueden ser redundantes con el mensaje que transmite la imagen, absolutamente necesarios para la comprensión de la ilustración o, incluso, pueden plantear preguntas a la ilustración. Pero, sobre todo, ese texto muestra que *las líneas negras que acompañan a la ilustración son algo muy distinto de la misma y que será necesario descifrarla. Sería una especie de incitación, de estímulo para crear el deseo de leer.*⁹⁴

3º) *Texto e ilustración se reparten el espacio casi a partes iguales.* Normalmente las ilustraciones suelen aparecer junto al texto, bien de forma redundante, o bien creando oposición con el mensaje que aporta el texto. Texto e ilustración son *una especie de "placas*

⁹³ JEAN, G.: *El poder de leer*. Barcelona: GFEN, 1978, p. 147.

*tectónicas" del libro-álbum, donde la palabra y la imagen constituyen placas separadas que se deslizan y se friccionan entre sí.*⁹⁵

4º) *La ilustración aparece inmersa en otra ilustración.* Se produce la ruptura de la frontera narrativa o, en palabras de Genette, metalepsis, que se refiere a la acción de transformar el dibujo no en una herramienta del ilustrador, sino de los personajes, pues son ellos quienes muestran sus obras por medio de las ilustraciones. Este recurso podemos encontrarlo en *El Pintor de recuerdos*, *Un beso para Osito*, *¿No duermes Osito?*, etc.

*Las imágenes aparecen como complemento de las metáforas que el autor utiliza en un texto por su reflexión creativa del artista (o quizá esas son sus pretensiones) y sirven como escenario a los hechos. Los lectores recibimos estas ilustraciones como trampolines pues una imagen narrativa puede adentrarnos en otros textos y hacer que nos planteemos toda una serie de cuestiones.*⁹⁶

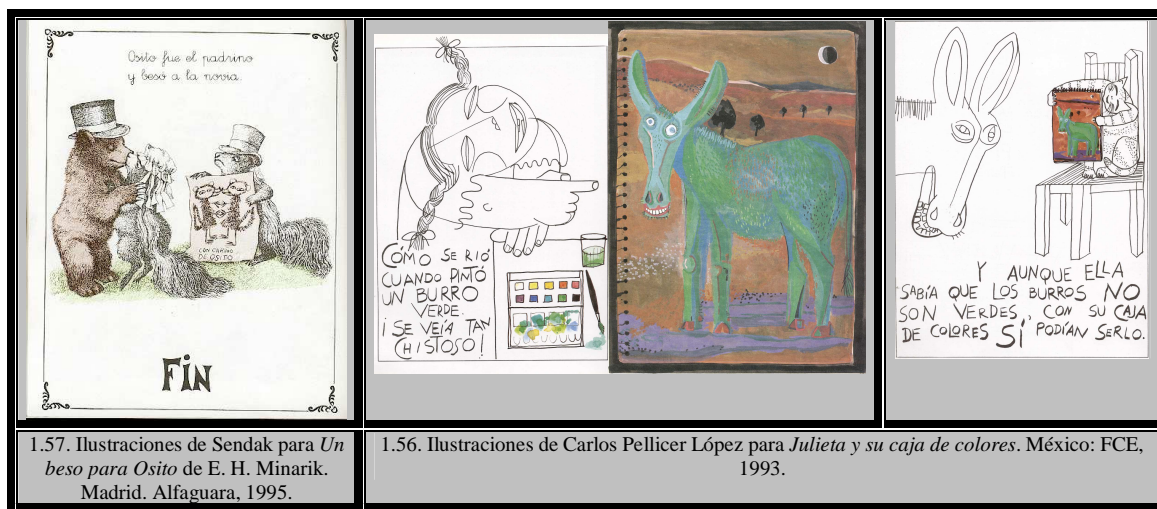
Veamos algunos ejemplos de cómo las ilustraciones aparecen dentro de otras ilustraciones, recurso más conocido como trampantojo, que, la mayoría de las veces, son cuadros, como sucede en *Julietta y su caja de colores* y en *El pintor de recuerdos*, donde encontramos los dibujos que los protagonistas han ido pintando a lo largo del relato. En el último título citado, además, aparecen reelaboraciones de cuadros muy famosos de la Historia del Arte. En *Un beso para Osito* también se nos ofrecen los dos dibujos que Osito pinta a lo largo del cuento: uno es el que regala a su abuela y desencadena toda la historia y el otro es el que ofrece a las mofetas como regalo de boda.

⁹⁴ Idem., Id., 1978, p. 147.

⁹⁵ MOEBIUS, W.: "Introducción a los códigos del libro álbum." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *Op. Cit.*, 1999, p. 111.

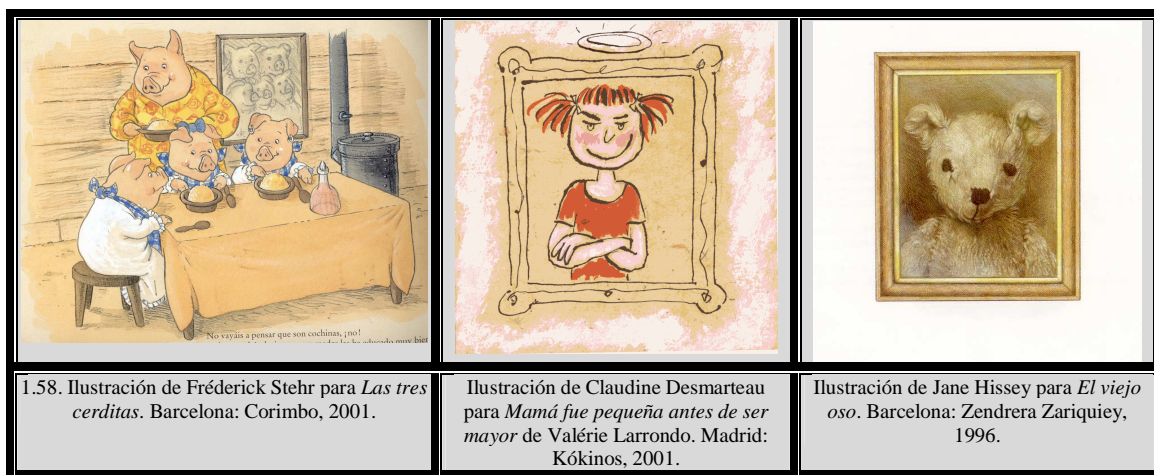
⁹⁶ Vid.: DESPINETTE, J.: *Op. Cit.*, 1997, p.15.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

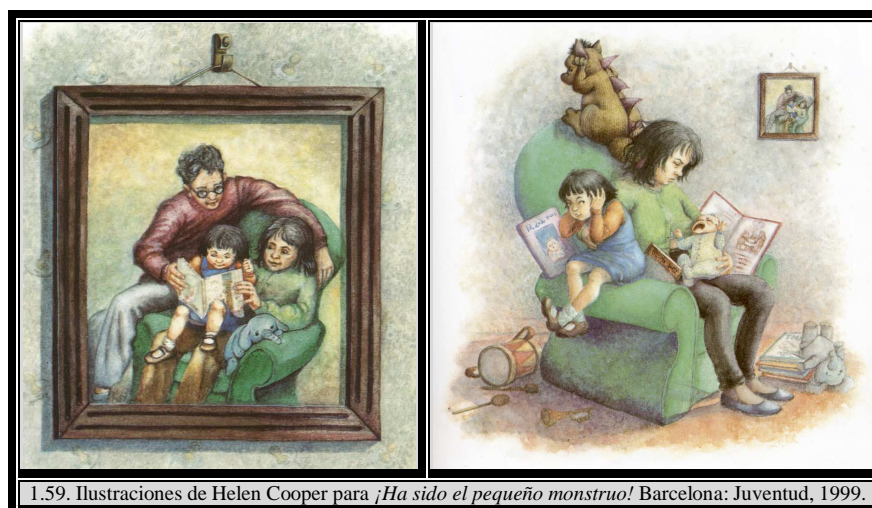


También es usual que estos trampantojos se ofrezcan como fotografías de los personajes del relato. En ocasiones la inclusión de estas fotografías no es más que un recurso ornamental más, como sucede en *Las tres cerditas*, pero en otros casos estas fotografías sirven para aportar veracidad a los personajes, recrear mejor la historia y las más de las veces aportan información adicional que el texto no dice. Por ejemplo, el relato *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* gira en torno al encuentro de un retrato de la madre protagonista. En este retrato ya podemos adelantarnos a la historia, pues suponemos que la madre no es tan perfecta y que el tono humorístico impregna todo el relato, ya que la sonrisa sarcástica y el nimbo de santidad se contradicen. También aparece la fotografía del protagonista de *El viejo oso* inmersa en la ilustración como una forma de anticipar información.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

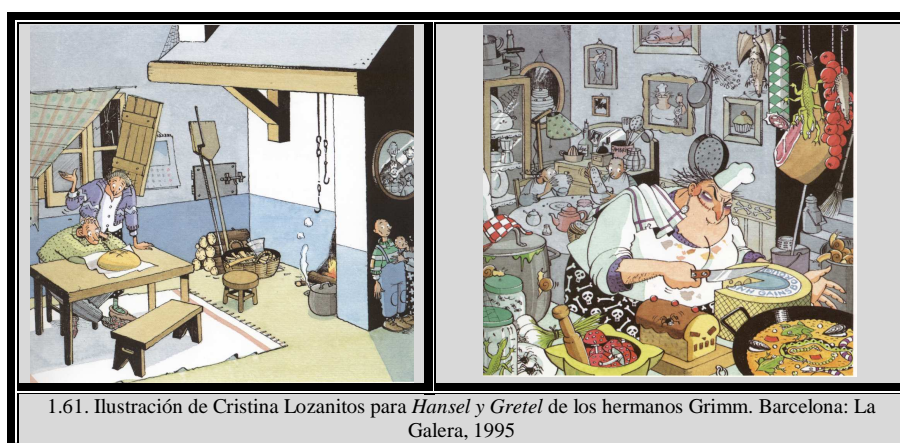
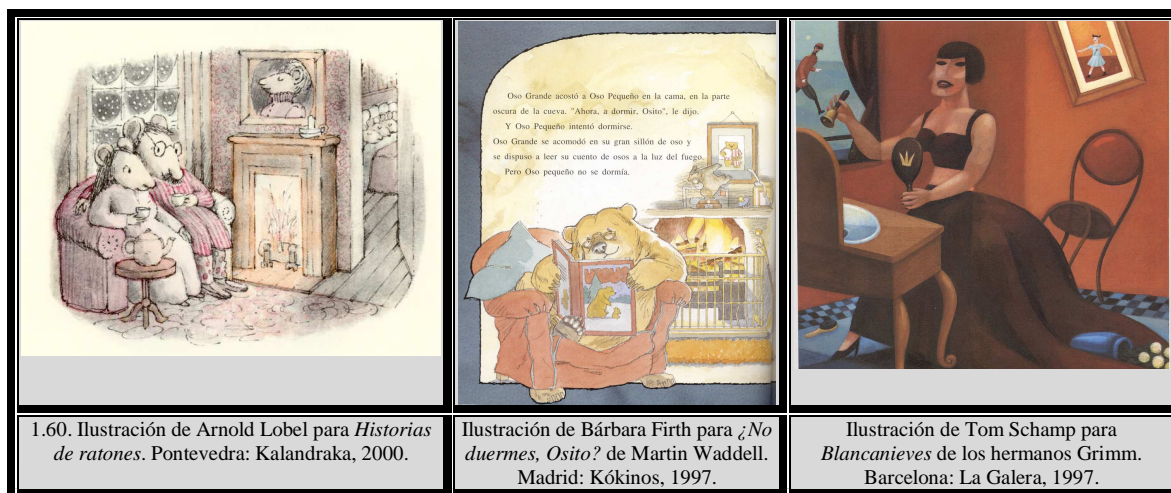


En la primera página de *¡Ha sido el pequeño monstruo!* también se produce la inclusión de una fotografía de los protagonistas que representa la “familia feliz” antes de la llegada del hermanito. Esta fotografía aparecerá más tarde en varias ilustraciones.



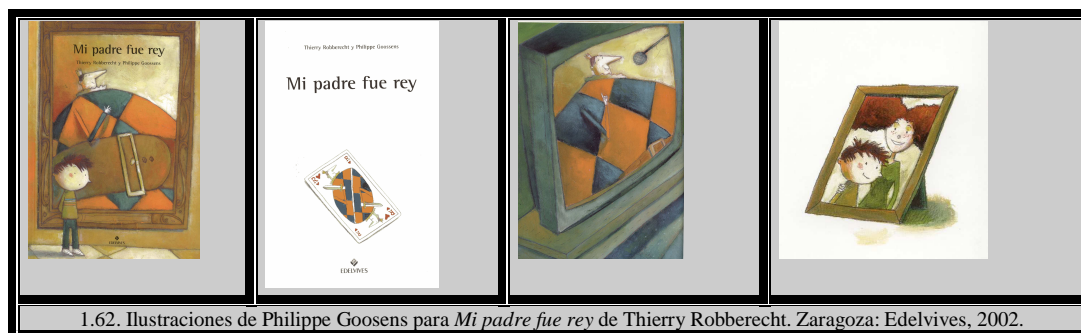
Podemos citar otros títulos como *Historias de ratones*, *¿No duermes, Osito?*, *Blancanieves* o *Hansel y Gretel* en los que aparecen fotografías de los personajes inmersas en la ilustración.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Mi padre fue rey presenta al padre del protagonista en diversos soportes. Ya en la portada vemos al niño protagonista junto a un retrato de su padre. En la portada interior vemos al personaje como el rey de una baraja y en las páginas interiores de la historia aparece incluso en televisión. También encontramos una fotografía del protagonista de la historia junto a su madre. Estas imágenes del padre del protagonista muestran la importancia y el reconocimiento adquirido por el padre del niño.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

1.62. Ilustraciones de Philippe Goosens para *Mi padre fue rey* de Thierry Robberecht. Zaragoza: Edelvives, 2002.

Muchas veces cuando una ilustración aparece dentro de otra ilustración (recurso muy utilizado en algunos de los libros de nuestro corpus) sirve para que, en muchos casos, se produzca el juego intertextual, bien por medio de reproducciones del original como en *Olivia*, o con reinterpretaciones como en *El pintor de recuerdos*. Comentaremos más extensamente cómo se produce el juego intertextual en algunas obras de nuestro corpus en el apartado 2.2.6. (Vid. La iniciación en el juego intertextual, pp. 331-350).

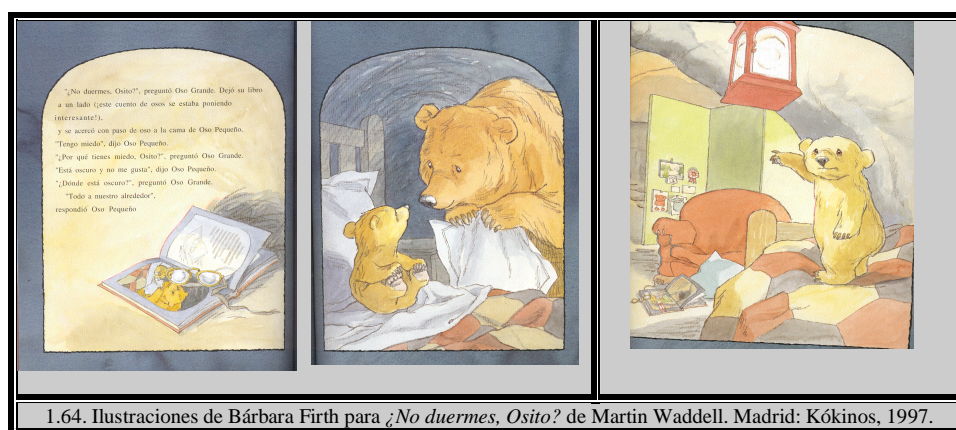
Del mismo modo que aparecen ilustraciones dentro de otras ilustraciones, también queremos destacar que, en algunas de ellas, se incluye el libro que estamos leyendo, produciéndose juegos metaliterarios o “mise en abyme”⁹⁷. Por ejemplo, en *¿No duermes, Osito?* y en *Historias de soles* el libro que leen los personajes y el que el lector tiene en sus manos es el mismo. En la portada de *Historias de soles* aparece la luna y el sol con un libro que se asemeja a aquél del que son protagonistas: *Historias de soles*. Lo mismo sucede en la página del título de *Blancanieves*, en el que aparece la protagonista con su propio libro en las manos y metida en un pisapapeles que simula nevar continuamente.

⁹⁷ Genette se refiere a este procedimiento como estructura “en abyme” en *Figuras III*. Cit., p. 288.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



El “libro dentro del libro” también aparece en *¿No duermes Osito?*, ya que hay una estrecha relación entre este libro y el que lee Oso Grande. Por ejemplo, en la escena en la que Oso Grande arropa a Oso Pequeño, si nos fijamos en el libro que hay sobre la cama vemos que en él se reproduce la misma ilustración. El mismo recurso se utiliza cuando Oso Pequeño señala la entrada de la cueva. Son dos historias paralelas: una la lee el lector y la otra la lee Oso Grande a lo largo del relato. Estas dos historias tienen la misma duración y el mismo tiempo de lectura, como comprobamos en las ilustraciones y en las afirmaciones de Oso Grande: “¡Sólo tres páginas para saber el final!” o “¡a sólo dos páginas del final!, por no hablar de la forma tan original de concluir el relato: “Y Oso Grande leyó su cuento hasta el... FIN”.



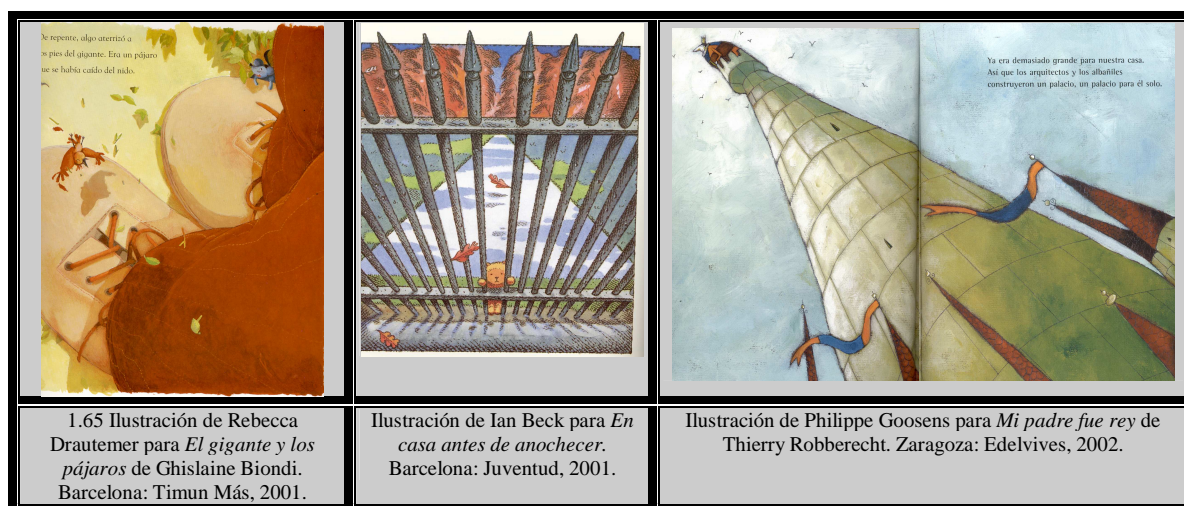
e.6. La técnica

En cuanto a la técnica, la acuarela ha sido y es la técnica más usual en las ilustraciones para la LI. Suele utilizarse como técnica mixta, sobre todo combinada con lápices de colores, acrílico, témpera, tinta china e incluso collage. También se utiliza la fotografía, la madera o la plastilina (como en *Los siete cabritos*) o –como hemos visto anteriormente– la inclusión de cuadros de autores universales.

Asimismo, el álbum ilustrado utiliza muchas de las convenciones de los medios de masas, sobre todo perspectivas propias de la cinematografía como los primeros planos, los contrapicados o los planos americanos, que enriquecen de una manera notable el texto. El tipo de plano utilizado es de gran importancia, pues, en ocasiones, ayuda *a caracterizar a los personajes infantiles, a mostrarnos sus deseos, sus estados anímicos o su relación con los adultos*⁹⁸, sin que el texto tenga que ganar líneas. El ilustrador utilizará el plano contrapicado para focalizar la mirada en el protagonista y hacerla coincidir con el punto de vista del lector, y el plano picado para que domine la situación, para realizar una "mirada desde arriba". Generalmente el uso del contrapicado sirve para plasmar la pequeñez y el desamparo del protagonista, mostrándonos una mirada admirada del mundo por medio del plano picado; otras veces el uso de estos planos viene condicionado por la necesidad de mostrar el aumento o la disminución del tamaño físico de los protagonistas. En nuestro corpus podemos apreciar este recurso en *El gigante y los pájaros*, *En casa antes de anochecer* y en *Mi padre fue rey*, por citar algunos ejemplos.

⁹⁸ DÍAZ ARMAS, J.: "Con ojos de niño." *CLIJ*, nº 155, 2002, p. 7.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

e.7. El color

El color tiene una importancia fundamental, pues, además de rellenar la línea, actúa de sombreado, redondea, matiza, humaniza y dota de volumen al dibujo o imágenes trazados por la línea. Más que un reflejo de la realidad, es el color lo que determina una recreación de la misma a través de las convenciones cromáticas de las que se parte para su utilización.

Remitimos al lector a los trabajos de Edune Uría⁹⁹ que distingue en su Tesis Doctoral tres tipos de modulación del color: carencia de modulación, leve modulado y modulado. Asimismo, queremos destacar las aportaciones de Moles¹⁰⁰ sobre los aspectos funcionales del color y la distinción que hace entre color denotativo, connotativo y esquemático y sus distintas variables. Es interesante el trabajo de Mercè Figuerola y Mercè Millán¹⁰¹ sobre el color como elemento discriminatorio en LI. Por otro lado, los colores de las ilustraciones pueden

⁹⁹ URÍA, E.: *La ilustración en la literatura infantil y juvenil y la educación visual y plástica*. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes. UPV, 1991.

¹⁰⁰ MOLES, A. y JANISZEWSKI, L.: *Grafismo funcional*. Madrid: CEAC, 1990.

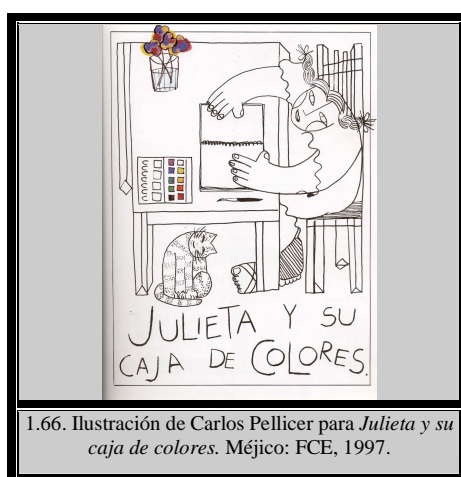
¹⁰¹ FIGUEROLA, M. y MILLÁN, M.: "El color como elemento discriminatorio en la literatura infantil y juvenil actual". VV. AA.: *Actas del 24º Congreso Internacional del IBBY*. Sevilla, 1994.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

transmitir cargas semióticas, como sensaciones térmicas de frialdad y calor, serenidad, miedo, violencia, alegría, etc. Mucho se ha escrito sobre la sugestión de los mensajes interiores del color.

*Aparte de las tradicionales asociaciones de ciertos colores con ciertos estados de ánimo o sentimientos, y aparte de la asociación de colores vivos con la euforia y el descubrimiento y de colores oscuros con la insatisfacción y la preocupación. [...] Los colores gráficos son interactivos, simultáneos, aunque no siempre congruentes con los códigos del texto verbal, o del mundo presentado.*¹⁰²

En el corpus analizado aparece un claro predominio del color frente al blanco y negro (un solo título: *Míster Magnolia*). En otros libros aparecen ilustraciones en color, pero muy cercanas al blanco y negro, como en *Julieta y su caja de colores*, por la importancia que da el ilustrador al trazo, rellenándolo con colores muy puros, recordándonos ciertas formas propias del Cubismo. Otro título en el que el blanco y negro adquiere relevancia es *Julieta estate quieta*, pero tal vez por un deseo de sencillez en el dibujo, que lleva al autor a sacar poco provecho del color.



1.66. Ilustración de Carlos Pellicer para *Julieta y su caja de colores*. Méjico: FCE, 1997.

¹⁰² MOEBIUS, W.: "Introducción a los códigos del libro álbum." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *Op. Cit.*, 1999, p. 111.

La mayoría de las historias de los cuentos de nuestro corpus ocurren a la luz del día. Las escenas que se ilustran de la historia narrada captan, por tanto, esa luz, lo que técnicamente se consigue *no sólo a través de la luminosidad de los colores, todos ellos de matización clara, sino sobre todo a través de algunos elementos escenográficos, sobre todo el cielo.*¹⁰³

Para plasmar el día, generalmente el cielo aparece luminoso y límpido, representado con el color azul claro, jugando con otros colores, especialmente el blanco; estos dos colores son básicos para la representación técnica de la luz: la parte superior, absolutamente celeste, y la parte inferior de un blanco luminoso. La luz natural se representa gracias a la utilización de blancos y, asimismo, a los destellos de cristales y objetos de cristal. Cuando la escena es callejera, el colorido festivo dota el espacio de una vistosidad y luminosidad mediterráneas.

Para la noche se recurre a tonos oscuros de azul, como el marino. Los diferentes tonos de azul y adornos de verde hacen oscura la escena nocturna, donde las estrellas iluminan levemente. Los contrastes de luz son entonces fundamentales, pues a los planos propiamente oscuros de la noche se añaden otros planos lumínicos diferentes.

También se recurre a la representación tópica del sol para el día; y de los signos nocturnos: la luna (normalmente en cuarto menguante o llena: foco de luz principal) y las estrellas (focos secundarios) para la noche. Por otro lado, también se usan los contrastes de luz-oscuridad para enfrentar el mundo de los sueños con el mundo de lo real.

El alto porcentaje de libros que utilizan el color, 98%, puede subdividirse en tres categorías, según utilicen colores cálidos (66%), fríos (26%) o se asemejen a la realidad (6%).

¹⁰³ GÓMEZ AYET, J.: *La primera visión del arte. Iconografías del cuento infantil ilustrado. Cuentos y libros infantiles editados en España (1975-1987)*. Tesis Doctoral. UCM, 1989, p. 82.

El alto predominio de colores cálidos tal vez sea debido a un asunto de diseño editorial, para hacer el libro más atractivo y llamativo a futuros compradores, pues como apunta Denise Dupont-Escarpit:¹⁰⁴ *Los colores bien delimitados por el trazo, los colores vivos, son los que mejor visualizan los chiquitines. Los colores difusos, los tonos pastel crean problemas de visión.*

En lo relativo a las ilustraciones en colores fríos destaca el predominio del color verde y marrón llegando a la bicromía en dos títulos: *Días con Sapo y Sepo* y *Un beso para Osito*. Por otro lado, al ubicarse las historias en espacios como el jardín, el bosque, la naturaleza, es comprensible que los diferentes tonos de verde predominante den base a la serie cromática. El azul celeste y el blanco son los otros colores básicos, a ellos se añaden el violáceo, algún toque de rojo y el cobrizo, desde el principio, añadiéndose luego el marrón y pocos más. Los distintos verdes marcan la diferente situación de los árboles y son, por tanto, elementos para la expresión del espacio, más que para la representación colorista del árbol.

Aparece un 6% de títulos cuyas ilustraciones son realistas. En *El canto de las ballenas* y *Duerme bien, pequeño oso*, las ilustraciones llegan al hiperrealismo e incluso en el primer título se puede hablar de retrato. Se han de destacar también los planos tan originales en los que Dyan Sheldon se sitúa para enmarcar la ilustración. *El hombrecillo de papel* de Fernando Alonso y *Bajo las estrellas* de Sandra Barrilaro, representan el punto más elevado de realismo en las ilustraciones, al incorporar fotografías en sus imágenes, ya que la ilustración también nos permite *ampliar o modificar nuestra mirada del mundo*.¹⁰⁵

¹⁰⁴ DUPONT-ESCARPIT, D.: "El libro para chiquitines". En *Peonza*, nº 23, 1992, p. 14.

¹⁰⁵ URIBE, V.: "La opción por el álbum: una mirada desde ediciones Ekaré." *Primeras Noticias*, nº 184, 2002, p. 25.



f) Prosa o verso

Se han incluido títulos de narrativa sobre todo, pero también aparece en el corpus un 11% de títulos que utilizan el verso; se trata, en general, de historias rimadas, como *El pirata valiente*, *Míster Magnolia*, *Rimas de luna* y *Julieta estate quieta*.

2.2.2. La figura del narrador

Para José María Pozuelo Yvancos¹⁰⁶ narrar es:

Administrar un tiempo, elegir una óptica, optar por una modalidad (diálogo, narración pura, descripción), realizar en suma un argumento entendido como la composición o construcción artística e intencionada de un discurso sobre las cosas.

¹⁰⁶ POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1994, p. 240.

Según Elías García Domínguez¹⁰⁷ el narrador:

Es el que cuenta la historia; en los discursos narrativos ficticios, el narrador se separa del autor real, o emisor, y pasa a ser una figura del discurso, generada y producida por la propia narración. A veces es sólo una voz impersonal, que se limita a contar. Otras veces es un personaje del mismo discurso, con mayor o menor papel en la historia contada, que incluso puede ser el protagonista de ella.

El narrador somete el discurso narrativo al principio de selección: el narrador escoge qué contará, qué omitirá y si dará más o menos detalles sobre los personajes, el tiempo y el lugar o sobre la historia misma. Con la información seleccionada, el discurso se organiza de acuerdo con los principios de *sucesión, de jerarquía y de perspectiva*.

El primero se refiere al orden de los acontecimientos en la historia y al orden en que aparecen mencionados en el relato. El narrador puede alterar el orden de los acontecimientos en el discurso, mencionándolos en orden distinto por medio de la anticipación y la retrospección. Este principio exige que se indique la simultaneidad entre dos o más acontecimientos de la historia, no la duración de los acontecimientos ni los intervalos que los separan.

El principio de *jerarquía* se refiere a la mayor o menor importancia que el discurso asigna a cada información. En primer lugar están los acontecimientos y en segundo lugar el resto de la información.

El principio de *perspectiva* alude al punto de vista escogido por el narrador al contar su historia. Las formas más frecuentes son la de narrador omnisciente (que lo sabe todo acerca de los personajes y los acontecimientos), el narrador subjetivo (que se coloca en el punto de vista

¹⁰⁷ GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.: *Cómo leer textos narrativos*. Madrid: Akal, 1989, p. 90.

de un personaje) y el narrador intersubjetivo (que unas veces se coloca en el punto de vista de un personaje y otras en el de otro). La perspectiva incluye también la mayor o menor cercanía del narrador a lo narrado, la lentitud o rapidez con que se cuentan las cosas, la mayor o menor precisión, etc.

a) La voz y los niveles narrativos¹⁰⁸

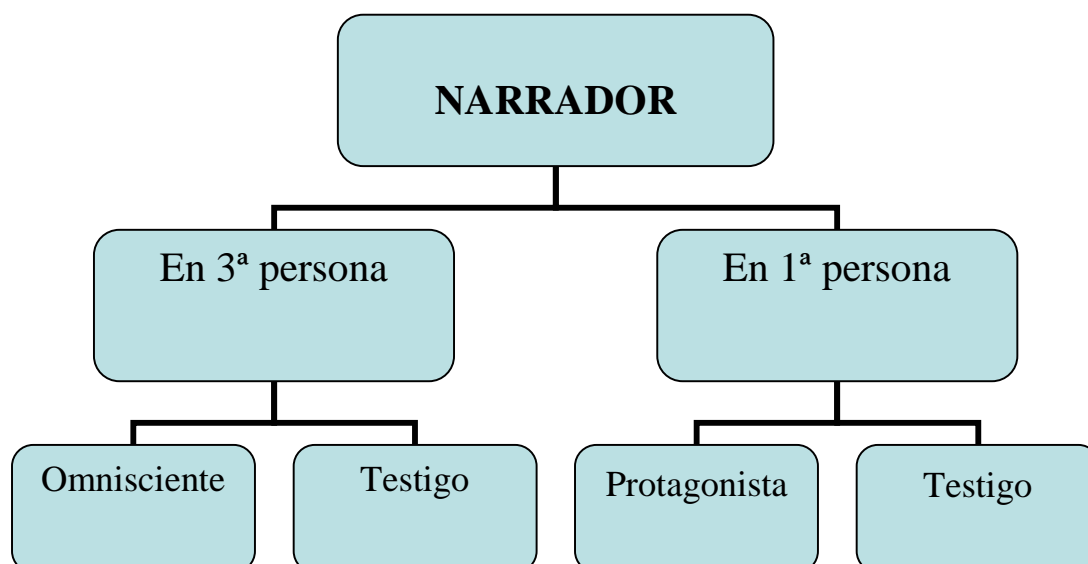
Muchos críticos, como Genette¹⁰⁹, diferencian ¿quién ve?, o focalización, y ¿quién habla?, o voz narrativa. La problemática en torno a la voz del narrador se ha identificado tradicionalmente con las llamadas personas narrativas: relato en primera persona, en segunda y en tercera persona. Pero, aunque las formas gramaticales sean tres, la voz, como discurso, revela una opción dual, lo que Genette¹¹⁰ llamará oposición entre relato homodiegético (en el que el narrador forma parte de la historia que cuenta) y el relato heterodiegético (en el que el narrador no forma parte de la historia). La ausencia no tiene grados, pero la presencia (homodiégesis) sí. Genette propuso el término autodiégesis para aquellos relatos en que la homodiégesis lo es del héroe protagonista que narra su propia historia.

Una definición más sencilla, aunque vacía de matices, es la que nos da Laura Freixas distinguiendo un narrador interno y otro externo, según intervengan o no en la historia. Tomamos de Laura Freixas¹¹¹ el siguiente esquema:

¹⁰⁸ Vid. POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Cit., pp. 247-249.

¹⁰⁹ Vid. GENETTE, G.: *Figuras III*. Cit., 1989, p. 241.

¹¹⁰ Idem, id., p. 299.



En la relación que se establece entre el narrador y la historia que se cuenta, nos podemos encontrar con un narrador omnisciente, testigo, protagonista y las voces de los personajes.

El enfoque de cada relato depende también de la persona gramatical desde la que se narra. De este modo, tenemos la narración en primera persona (autobiográfica) y en segunda persona, que sirve para, al tiempo que se cuentan sucesos, penetrar introspectivamente en la vida interior del personaje. En la narración en tercera persona aparece el narrador más objetivo y cuenta lo que sucede desde un lugar externo a la narración, esto le lleva a establecer una cierta distancia respecto a los acontecimientos que aborda y ese alejamiento pretende que se convierta en garantía de verosimilitud, de verdad.

En algunos casos se producen conflictos entre los puntos de vista y los pronombres, como señala Enrique Anderson Imbert¹¹² en *Teoría y técnica del cuento* porque:

¹¹¹ FREIXAS, L.: *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya, 1999, p. 30.

¹¹² Vid. ANDERSON, E.: *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel, 1999, p. 65.

Contar es un circuito de comunicación en el que los pronombres se refieren a la persona que habla (yo), a la persona con quien se habla (tú) y a la persona de la que se habla (él). Pero estas personas gramaticales por ser en un cuento meras convenciones lingüísticas se comportan de un modo muy estafalario.

En el campo de la LI, además, hemos de tener en cuenta que la voz del narrador, es la "voz" de un narrador adulto que se dirige a un niño receptor; por eso, a lo largo de la historia de la LI, nos hemos encontrado con autores que bien han querido persuadir, enseñar, aliarse con sus lectores, hablarles con desenfado o seriedad, e incluso mirarlos con desdén, o bien dirigir su mirada a otros adultos. A este último caso se le conoce como "voces dobles", pues el autor cuando escribe la obra tiene en mente al receptor infantil, pero también al mediador adulto que lea el relato, por eso en unas ocasiones se dirige al niño y en otras al adulto. En los últimos años vemos que las voces dobles rara vez aparecen, pero lo que sí encontramos en las historias dirigidas y contadas a los niños es un constante uso de "guiños" dirigidos a los adultos.

La voz del narrador en los relatos de nuestro corpus se ha diversificado. Generalmente aparece un narrador omnisciente en tercera persona que ayuda al receptor a seguir el relato, ya que expresa hipótesis sobre la causa de las acciones, resume partes de la historia, enuncia los planes futuros de los personajes, lo cual ayuda a anticipar el desarrollo de la historia. Este tipo de narrador podemos encontrarlo en: *El hombrecillo de papel*, *El canto de las ballenas* y en *Munia y la luna*.

En ocasiones, el narrador, en un intento por dejar el final abierto, hace ver que no sabe todo de la historia como en *Ferdinando el toro*, *Las tres cerditas* o en *Buenos días querida ballena*.

En *Ferdinando el toro*, el narrador omnisciente, tras contarnos hasta los más pequeños detalles de la historia al final, tal vez en un intento por dejar un final abierto afirma: “y si no ha muerto todavía estará sentado hoy en su lugar favorito, bajo la encina, oliendo las flores”; lo mismo sucede con el narrador omnisciente en tercera persona de *Las tres cerditas* que muestra su desconocimiento sobre si una de las protagonistas encontró al mejor marido posible:

Así es como termina el cuento de las tres cerditas... ¿Y qué pasa entonces con el mejor marido posible? Después del triunfo de la captura del lobo, la tercera cerdita tuvo muchísimos pretendientes... Pero todavía no sabemos si encontró al mejor marido posible.

En *Buenos días, querida ballena* el narrador deja el final del relato abierto porque esta obra forma parte de una serie y se reserva el derecho de continuar la historia de esta manera: “Quizás algún día, cuando ella quiera, Enrique la devuelva a la mar. También es posible que, entonces, la ballena crezca de nuevo”.

También suele aparecer un narrador testigo en tercera persona que se limita a explicar qué hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos. Ejemplos de narrador testigo en el corpus lo encontramos en *Un beso para Osito*, *Días con Sapo y Sepo*, o en *Míster Magnolia*. En estos relatos el narrador conoce los datos externos y el comportamiento de los personajes, pero desconoce los sentimientos y pensamientos de los personajes, es decir la esfera interna de los mismos. Esto supone la:

Presencia continua del diálogo en estilo directo, muy pocas descripciones y una falta de intromisión del narrador en el fondo de los personajes. Estos sólo se dan a conocer por lo que dicen y por lo que hacen. La narración es, por tanto, muy ágil y rápida, sin detenciones morosas. [...] [Las narraciones se reducen] a un diálogo rápido

*muy cercano al género dramático o cinematográfico en el que el lector, es ayudado y guiado por el código de la imagen.*¹¹³

En algunas ocasiones el narrador testigo deja el final abierto para demostrar que aunque ha contado todo lo que sabía de la historia como copartícipe de ella, a partir de entonces no sabe cómo seguirán las cosas. Por ejemplo, en *Ha sido el pequeño monstruo* la niña es quien nos narra la historia pero, al final de la misma, cuando la madre dice que tendrán paz y tranquilidad, la protagonista no sabe lo que deparará el futuro, es decir, si el Pequeño Monstruo continuará o no con sus travesuras, por lo que finaliza la historia contestando a su madre: “Puede que sí... se lo preguntaré al Pequeño Monstruo”.

Algo similar sucede en *Una pesadilla en mi armario*, pues el niño que nos relata la historia cree en la existencia de otra pesadilla en su armario pero la ignora por los problemas que le ha causado la primera.

La narración en primera persona sirve para que el narrador sea un testigo de los acontecimientos y en escasas ocasiones revela sus rasgos de carácter, sus sentimientos o su punto de vista con el que pueda identificarse el lector. En el corpus vemos que este narrador aparece en *Bajo las estrellas*, *Mi dinosaurio* o en *¡¡Papá!!*, como no podía ser de otro modo al referirse al mundo onírico de los protagonistas.

Hemos de tener en cuenta que el álbum ilustrado vulnera muchas convenciones de la narrativa, entre ellas el punto de vista del narrador, pues, si bien algunos relatos están escritos en primera persona, el hecho de que las ilustraciones nos muestren la historia desde fuera hace

¹¹³ TABERNERO, Rosa: “Hacia una definición del narrador: algunas notas acerca de la focalización en los relatos dirigidos a los lectores infantiles.” En CANO VELA, A. y PÉREZ, C.: *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2003, p. 538.

que seamos, al mismo tiempo, partícipes de dos tipos de información visual y de tres historias: una contada por el texto, otra reflejada en las ilustraciones y otra que surge por la combinación de las dos anteriores. Es decir, que se produce un conflicto en muchos libros entre la “subjektividad” del narrador en primera persona y la “objetividad” de las ilustraciones que “parecen” estar en tercera persona: las ilustraciones hacen que ese relato autodiegético se transforme en otro heterodiegético¹¹⁴. Genette¹¹⁵ distingue entre la persona que habla (la que cuenta la historia) y la persona que ve (la focalización o la persona desde cuyo punto de vista nos es presentada la historia). En muchos álbumes ilustrados con textos autodiegéticos “quien habla” no es “quien ve”: el texto está en primera persona pero las ilustraciones parecen estar en tercera.

Estas confusiones las encontramos por ejemplo en *Ha sido el pequeño monstruo*. En la primera página un narrador en primera persona declara “Me gustaba más cuando éramos sólo tres. Mamá, papá y yo, y estábamos tranquilos en casa....” y acompañando este texto podemos ver una ilustración “autodiegética”, un cuadro de un retrato familiar formado por tres personas: un hombre, una mujer y una niña. Casi inmediatamente reconocemos en el retrato a la protagonista, que, a su vez, se halla contemplando el retrato: la escena se muestra desde los ojos de la niña y vemos solamente lo que ella ve. Este recurso va encaminado a que el lector se sitúe en el lugar del protagonista de la historia. A partir de ahí, las ilustraciones de *¡Ha sido el pequeño monstruo!*, se convierten en heterodiegéticas y muestran que, aunque el verdadero

¹¹⁴ Vid. NODELMAN, P.: “The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books.” *Children’s Literature*, nº 19, 1991, pp.1-30.

¹¹⁵ Vid. GENETTE, G.: *Figuras III*, Cit., p. 241.

culpable es el Pequeño Monstruo, ella deja que se inunde el lavabo y “colabora” en despertar al bebé tocando junto a su compañero el tambor.

Algo muy parecido sucede en aquellos títulos en los que se utilizan bombillas o bocadillos que simulan que las palabras emergen de la boca de los personajes que vemos en la ilustración, al mismo tiempo que las leemos en el texto. En el corpus seleccionado sería el caso de *El chiringuito de Momo*, donde el narrador no aparece y la historia, en un formato cercano al cómic, va narrándose directamente por los diálogos de los personajes sin necesitar la mediación del narrador. Estos diálogos se disponen en bocadillos en la ilustración, por lo que tampoco son necesarias las indicaciones sobre quién habla.

Este recurso muchas veces se utiliza para resaltar la ironía o el humor como en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, pues si el texto, en boca de la madre, alaba las virtudes que ella tenía cuando era pequeña, las ilustraciones se nos muestran desde el punto de vista de un narrador en tercera persona objetivo, que nos presenta al narrador como un personaje cómico, mientras que la imagen muestra un contenido totalmente contrario al texto, pues junto a enunciados como “Mamá siempre pide las cosas por favor”, encontramos una ilustración que representa a la supuesta mamá con una pistola junto al epígrafe “DAME”. Otros ejemplos en los que sucede lo mismo es en *¡¡Papá!!* o en *¿Qué pasa aquí abuelo?*.

Un caso de los más complicados en cuanto a la voz y los niveles narrativos es *Baldomero va a la escuela*, en el que se combinan dos narradores en el texto: uno en primera persona (“soy yo, Baldomero”) y otro en tercera que nos relata las acciones que va realizando el osito en su camino hacia la escuela: “Baldomero se mete en el agua. Se frota el hocico”; al

mismo tiempo, el ilustrador corrobora la información dada en el texto presentándola como si de un narrador en tercera persona se tratase.

Es muy interesante el narrador de *¿Quién tiene miedo a la tormenta?*, que nos relata la historia como si le estuviera ocurriendo al lector, al que apela continuamente.

La focalización externa, además de facilitar la comprensión del escrito, establece una distancia emocional que permite introducir temas considerados excesivamente duros para la sensibilidad infantil. La ocultación del narrador a menudo supone una opción de exigencia lectora, la construcción de un lector de quien se requieren, no conocimientos o experiencias adultas, como suponen los comentarios de la voz doble, sino inteligencia y capacidad de reflexión mientras lee.

Una de las fórmulas más explotadas es la cesión de la voz a los personajes, especialmente al protagonista quien, en primera persona, relata directa o indirectamente, su historia, aunque en ocasiones el narrador también cede su voz a otros personajes que intercalan historias a lo largo del relato: sería el caso de la abuela de Lili en *El canto de las ballenas* o de Sapo en *Días con Sapo y Sepo*.

Muchas veces la información enunciada por el narrador se completa con la obtenida en la ilustración. Es lo que ocurre con *El erizo de mar*, *Historias de soles* o *El día de Elmer*, donde el "verdadero narrador" sería el mediador adulto que comparte la lectura con el primer lector, pues será quien interprete y desvele la historia. En *El día de Elmer* el narrador se dirige al protagonista para despertarle y desearle buenas noches.

b) El tiempo del relato

El tiempo del relato relaciona dos tiempos: el de la historia (orden cronológico en el que han ocurrido los hechos relatados) y el del discurso (orden en el que el narrador los da a conocer). José María Pozuelo Yvancos¹¹⁶, parafraseando a Genette¹¹⁷, propone medir la falta de correspondencia entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso a partir de tres ejes:

b.1. Relaciones entre el orden temporal de sucesión de hechos en la historia y el orden en que están dispuestos en el relato.

b.2. Relaciones de duración: el ritmo o rapidez de los hechos de la historia frente al ritmo del discurso.

b.3. Relaciones de frecuencia: repetición de hechos en la historia y repeticiones en el discurso.

Veamos, con más detalle, cada uno de los tres ejes:

b.1. Relaciones entre el orden temporal de la historia y el orden de aparición en el discurso.

Genette¹¹⁸ señala que se ha de precisar en cualquier acto narrativo si la elocución es anterior, posterior o simultánea a los hechos que se narran. Podemos resumir en cuatro las posibilidades de relación tiempo-voz narrativa.

1. Narración ulterior: El narrador relata una historia que ha sucedido anteriormente.
2. Narración anterior: relato predictivo, generalmente en futuro, pero también en presente. Se halla en relatos proféticos, oraculares y onírico–anticipadores.

¹¹⁶ Vid. POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Cit., pp. 262-264.

¹¹⁷ GENETTE, G.: *Figuras III*. Cit., p. 90.

¹¹⁸ Idem, id., p. 274.

3. Narración simultánea: relato en presente simultáneo a la acción.
4. Narración intercalada: entre los momentos de la acción. Se suele dar en el relato epistolar.

En el corpus seleccionado alternan la narración ulterior y la narración simultánea. La narración ulterior es propia de los cuentos populares. Desde un punto de vista formal, los cuentos populares mantienen una estructura narrativa simple y fórmulas de apertura y cierre, como los habituales "Érase una vez" o "Colorín, colorado, este cuento se ha acabado".

En nuestro corpus aparece este uso en las fórmulas de apertura de varios títulos, bien por ser cuentos populares como *Hansel y Gretel*, bien por utilizar formas derivadas de aquellos, como ocurre en *El árbol de los pájaros* ("Érase una vez un pájaro..."), en *¿No duermes, Osito?* ("Había una vez dos osos..."); o bien por el deseo de situarlos en un tiempo indeterminado: *El hombrecillo de papel* ("Era una mañana"), *El pintor de recuerdos* ("Gabriel era pintor de recuerdos"), *Adivina cuánto te quiero* ("Era la hora de dormir") o en *Mazapán* ("Era un pastelero que durante todo el año hacía...") y *El guardián del olvido* ("Aquel día no iba a ser igual que los demás"), por citar algunos títulos.

*Niño y poeta aparecen juntos en el uso del pretérito imperfecto desrealizador. El primero por carencia de medios, y el creador porque acude a recursos no lógicos y así puede ofrecer al menos la sombra del mito, su noticia analógica.*¹¹⁹

El uso de la narración simultánea en nuestro corpus intenta mostrar el relato como más actual y simular que la historia se construye a medida que avanzamos en su lectura (sobre todo al combinar texto e ilustración). Esto es lo que sucede en *El pirata valiente* ("El pirata Juanito es tan feroz que nadie se atreve a levantarle la voz"), *Míster Magnolia*, *Historias de soles*, *El*

¹¹⁹ LÓPEZ TAMÉS, R.: *Introducción a la Literatura Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990, p. 129.

erizo de mar, Munia y la luna, Duerme bien, pequeño oso, El viaje de Babar o en *El día de Elmer* ("¡Aaaaah! Buenos días, Elmer. Es hora de levantarse").

En algunas historias se utiliza el presente con un valor atemporal, para simular que los hechos narrados ocurren en el momento en el que el lector descubre el texto. Muchas veces no presentan una historia secuenciada, sino, simplemente, una serie de elementos: por ejemplo, Davi en *Historias de soles*, con intención humorística, presenta diversos tipos de soles. En otros casos, para lo mismo, se utiliza el imperfecto como sucede en *El erizo de mar*, un relato circular en el que las imágenes cobran una gran importancia, pues se articula en función de ellas. No se relata una historia sino que sería un libro en el que el goce sería estético; el lector disfruta con el placer de reconocer los objetos, independientes entre sí, pero que basados todos ellos en la forma simple del círculo, consigue crear una secuencia al variar levemente los contornos y transformar una figura en la siguiente.

El discurso narrativo está repleto de anacronías, esto es, discordancias entre el orden de sucesión en la historia y orden de sucesión en el relato. Toda narración ofrece una anacronía de orden general, puesto que la linealidad del lenguaje obliga a un orden sucesivo para hechos que, quizá, son simultáneos. Pero toda narración ofrece, a su vez, multitud de anacronías particulares o de detalle. Pozuelo Yvancos¹²⁰ destaca la analepsis y la prolepsis como los dos grandes tipos de anacronías.

La analepsis o anacronía hacia el pasado (retrospectiva) se produce cuando hay una narración primera (presente) en la que se inserta una segunda narración que es, temporalmente, anterior a ese presente. En el corpus seleccionado encontramos ejemplos de

analepsis en *El canto de las ballenas*, ("Hace tiempo, había ballenas en los océanos. Eran tan grandes como..."); en *Días con Sapo y Sepo* ("una vez, cuando yo era pequeño, mi madre, mi padre y yo salimos a merendar al campo. Al volver a casa nos perdimos..."); en *Historias de soles*: ("Una mañana sopló una tramontana tan fuerte, que..." o en "érase una vez un Sol ciego que al no ver, no sabía cuándo debía salir"); en *Buenos días querida ballena* ("Antes, cuando era pescador, nunca había tenido tiempo para eso. Todos los días tenía que ir a pescar peces en el río. Y cuando llegaba a casa por la noche, le dolía la espalda y estaba cansado") o en *Rimas de luna*:

Yo busqué en la noche
y a la luna encontré;
su cara era triste,
y ya sé por qué.
Buscaba a un lucero
que un día se fue
detrás de una estrella
y lo atrapó un pez.

La prolepsis o anacronía hacia el futuro (prospectiva o anticipadora) tiene lugar cuando la segunda narración que se inserta es, temporalmente, posterior a ese presente. Aparece en *El árbol de los pájaros*, cuando la pájara hace elucubraciones sobre lo que sucedería a sus crías si hicieran el nido en determinados árboles: "cuando nazcan las crías se pincharán" o "si alguna cría cayera del nido se ahogaría". Este recurso también aparece en *Buenos días, querida ballena* cuando el narrador aventura "quizás algún día, cuando ella quiera, Enrique la devuelva a la mar. También es posible, que entonces, la ballena crezca de nuevo."

¹²⁰ Vid. POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Cit., p. 262.

Otra discordancia que aparece en el orden de sucesión de los acontecimientos en la historia y en el discurso es la simultaneidad. En *El viaje de Babar* se interrumpe la narración del viaje de Babar con Celeste para relatar el inicio de la guerra con los rinocerontes: "Justo por entonces, en el país de los elefantes, a Arturo se le ocurrió una mala idea..." En *El hombrecillo de la manzana* aparecen dos acciones simultáneas, mientras se narra el intento de vender la asombrosa manzana: "en aquellos días el país fue asolado por un espantoso dragón..."

b.2. Relaciones de duración

Tampoco se da una coincidencia o isocronía entre la "duración" de la historia y la del discurso (anisocronías). Los principales tipos de anisocronía¹²¹ se corresponden con las cuatro formas fundamentales del movimiento narrativo: elipsis y pausa descriptiva, que son los movimientos extremos y otros dos intermedios, escena y sumario.

- a) *Elipsis*, son fragmentos de historia, tiempo que se ha suprimido, bien indicando su elisión (determinadas) o no (indeterminadas).
- b) *Pausa descriptiva*: Es lo contrario a la elipsis. En la pausa, lejos de suprimir o eludir un tiempo, se llega a pormenorizar algún aspecto de la historia de modo que se origina un tiempo del discurso de mayor duración o ritmo más lento que el de la historia. Tal pausa da lugar a descripciones de personajes o de escenarios.

¹²¹ Vid. POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Cit., pp. 263-264.

- c) *Sumario o resumen*. Es la anisocronía que se origina cuando en una serie de frases se condensan o resumen párrafos, páginas, o mejor, algunos días, meses o incluso años de la historia, que no se llegan a relatar.
- d) *Escena*. Es lo opuesto al sumario, puesto que representa el intento de ofrecer ante nuestros ojos el transcurso de la realidad como se produjo.

En el corpus seleccionado se tiende a presentar historias breves y simples, por lo que la pausa descriptiva y la escena no se encuentran representadas en él. Por el contrario sí que aparecen varias elipsis determinadas, es decir indicando el periodo de tiempo que se ha suprimido en la narración, como en *Buenos días querida ballena*: "Pero desde aquel día visitó cada seis meses a su nueva amiga la ballena"; en *El pintor de recuerdos*: "Pasaron los días"; en *Frederick*: "Los días de invierno llegaron"; o en *El viaje de Babar*: "Un bote los recoge. Una semana más tarde, el enorme barco entra lentamente en un gran puerto."

El sumario o resumen aparece en obras como *El pintor de recuerdos*: "pasaron los días" o en "y así, el pintor de recuerdos fue llenando de ilusión a muchas personas. Hasta que, un día, se llevó una sorpresa"; también lo hallamos en *Buenos días querida ballena*: "Enrique y Ballena pasaron juntos un día y una noche"; o en *El hombrecillo de papel*: "y todos los días, a partir de aquella tarde, el hombrecillo de papel hacía llover sobre la ciudad todo un mundo de color y de alegría."; Martin Waddell resume un día de juegos en *¿No duermes, Osito?*, de la siguiente manera: "habían jugado fuera todo el día al calor del sol. Al caer la tarde, cuando el sol desaparecía en el horizonte, Oso Grande regresó con oso pequeño a su cueva de los osos". Podemos citar como ejemplo del uso del resumen a *El árbol de los pájaros*: "Hicieron el nido.

Y se amaron. La hembra puso cuatro huevos y pronto nacieron los polluelos. Allí crecieron y aprendieron a volar."

b.3. Relaciones de frecuencia

José María Pozuelo Yvancos¹²² las reduce a cuatro formas virtuales:

- a) Relato singulativo: Se cuenta una vez lo que ha pasado una vez.
- b) Relato anafórico: Se cuentan "n" veces lo que ha ocurrido "n" veces.
- c) Relato repetitivo: Se cuenta "n" veces lo que ha ocurrido una vez.
- d) Silepsis: Se narra en una sola vez lo que ha pasado "n" veces.

En el corpus seleccionado las obras son en su mayoría relatos singulativos, pero debido a la importancia que se otorga al ritmo en estas primeras lecturas aparecen varios relatos anafóricos, como *El árbol de los pájaros*, en el que, mientras se opera la búsqueda de un árbol en el que alojarse, se establece un diálogo repetitivo entre los árboles: pino, haya, chopos, encina (donde al final se quedan) y los pájaros. En *¿No duermes, Osito?*, la siguiente estructura binaria se repite en cuatro ocasiones a lo largo del libro:

- ¿No duermes, Osito?
- Tengo miedo.
- ¿Por qué tienes miedo, Osito?
- Está oscuro y no me gusta
- ¿Dónde está oscuro?
- Todo a nuestro alrededor.

¹²² POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Cit., p. 264.

Otro ejemplo de relato anafórico sería *Niña bonita*, en el que en cuatro ocasiones se repite la siguiente pregunta: "Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?". En la última repetición varía la pregunta, pues la destinataria ya no es la niña sino la conejita, la hija del conejo blanco y así le preguntan: "Coneja negrita, ¿cuál es tu secreto para ser tan bonita?".

En *Un beso para Osito* la oración "tengo un beso para Osito, se lo manda su abuela, ¿se lo quieres llevar tú?", se repite cada vez que se intercambia el beso entre los diferentes animales a quienes se encomienda el encargo de llevar el beso a Osito: Abuela, Gallina, Rana, Gato, Mofeto y Mofeta.

c) La actitud del narrador

Hemos de tener en cuenta que, en el caso de la LI, el emisor-adulto ha de comunicarse con un receptor-infantil; al primero se le presupone una competencia literaria, de la que el segundo carece total o parcialmente (si exceptuamos el legado que ha llegado a él mediante la vía oral) y:

*Ambos tienen distintos sistemas de valores, uno está en periodo formativo y el otro ya ha madurado, no tienen la misma capacidad intelectual, ni siquiera han pasado por las mismas situaciones; al menos, el niño.*¹²³

El tono del narrador también se manifiesta en cómo se dirige el escritor a su audiencia. Analizando la voz del narrador, Wall¹²⁴ establece tres tipos básicos de actitudes narrativas, como un intento progresivo de hallar formas efectivas de dirigirse a una audiencia infantil.

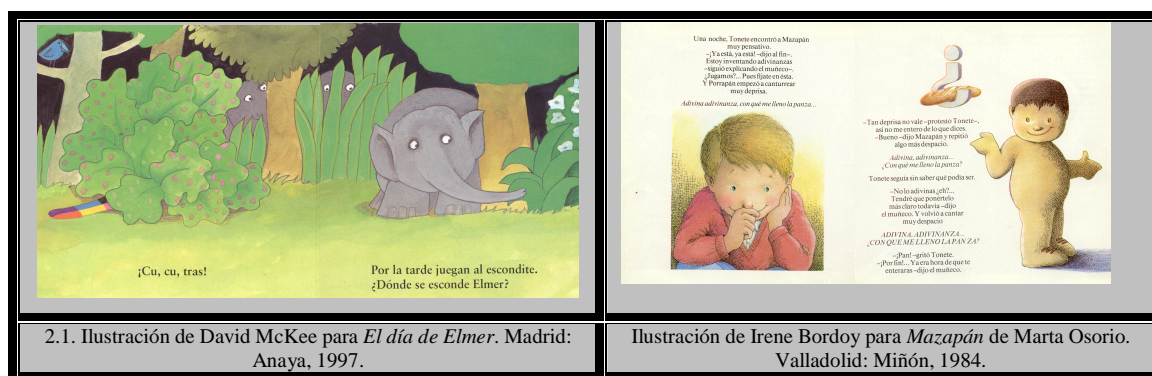
¹²³ SÁIZ RIPOLL, A.: "El discurso literario infantil. Características globales". *Primeras Noticias*, nº 146, 1997, p. 61.

En el primer tipo, el narrador adopta una voz doble que se dirige alternativamente a niños y adultos, dando al mediador adulto un papel principal: es el encargado implícitamente de leer en voz alta los libros o es un observador de la escena, llamado a disfrutar viendo la situación creada entre el narrador y su destinatario infantil.

Esta voz doble, aparece en *Mister Magnolia*: "Espera un momento..." y en *El día de Elmer*, en el que el narrador apela al lector con onomatopeyas: "¡Aaaaah!; ¡Lalarí. Lalará!; ¡Grrrrr!; ¡Ñam, ñam!; ¡Splash! ¡Splash!"; y también con el juego que establece con el lector, ya que en el texto se apela al lector para que busque al protagonista: "¿Dónde se esconde Elmer?", y si nos fijamos en la ilustración podemos ver escondido, tras los arbustos, al elefante de colores. Estos juegos intentan crear complicidad entre el receptor-mediador adulto y el receptor infantil, proponiéndoles un juego con el que interactuar. En esta misma línea hemos de citar *Mazapán*, donde se plantea una adivinanza a Tonete: "Adivina, adivinanza, ¿con qué me lleno la panza?", que, a su vez, es un juego entre el autor y el receptor o receptores. En otros casos, se inserta algún elemento sorprendente en el libro, como sucede en *Duerme bien pequeño oso*, donde tras intercalar a lo largo del texto y las ilustraciones del relato continuas alusiones a una misteriosa carta atada a un globo rojo, al final del libro la hallamos y va dirigida al lector.

¹²⁴ WALL, B.: *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1991. Cit. por COLOMER, T.: "Las voces que narran la historia." *CLIJ*, nº 111, 1998, p. 20.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En otras ocasiones la voz doble se utiliza para transmitir al niño ciertas directrices ideológicas, llegando a ser más importante esa función ideológica que la literaria, ya que se antepone el adoctrinamiento a la creación de la belleza.

En el segundo tipo de actitud narrativa el narrador utiliza una voz única, prescindiendo de los adultos tanto como receptores que como moradores del universo narrativo de la historia para conseguir un espacio propicio, donde la voz del narrador se alinea con los niños para enfrentarse al mundo adulto. El hecho de que en estas obras literarias para “primeros lectores”, la ayuda del adulto mediador sea necesaria, cuando no fundamental, conlleva que no se manifieste este tipo.

Habría un tercer tipo de actitud narrativa, constituido por una voz dual que, a diferencia del primer tipo, se dirige conjuntamente a niño y mediador adulto, incluyendo distintos niveles de significado. Esta voz dual normalmente implica un juego intertextual, que probablemente no llega al destinatario infantil, pero sí al adulto. La intertextualidad aparece en estas obras literarias de diversas maneras: por medio de notas, como la colocada en la casa de Sapo: "Querido Sepo: No estoy en casa. Me he ido porque quiero estar solo"; o la carta de *Duerme bien, pequeño oso*; o la lista de invitados a la boda de Mofeto y Mofeta en *Un beso para Osito*,

en la que nombran a cada uno de los personajes del cuento. Este juego también se emplea en títulos como *¿No duermes, Osito?*, donde aparece Oso Grande leyendo un libro de osos, es decir aparece un paralelismo metaliterario, en el que los personajes del relato son, al mismo tiempo, receptores de un relato inserto en el texto.

Este recurso, a menudo, también podemos apreciarlo en las ilustraciones. Observamos en varios títulos un juego intertextual entre la ilustración y lo que representa –prácticas hiperestéticas¹²⁵–, por ejemplo en el *Osito dibujante*, un elemento de la ilustración que, a su vez, nos muestra sus dibujos; en *El pintor de recuerdos* o en *Julieta y su caja de colores* aparecen muchos cuadros, conocidos como hitos en la historia del arte, dentro de la ilustración, como *Las Meninas* de Velázquez. En *El guardián del olvido* aparecen en las ilustraciones *La Venus del Espejo* de Velázquez y el espejo del retrato de *El matrimonio Arnolfini* de Van Eyck. En la última página aparecen en la plazoleta solitaria dos carteles que representan la peonza china del protagonista y la mansión de las cosas perdidas.

En *El hombrecillo de papel* aparece el juego intertextual tanto escrito como icónico, pues el cuerpo del hombrecillo es un recorte de periódico que narra noticias en consonancia con su estado de ánimo. En un primer momento son noticias que relatan los desastres del mundo contemporáneo: miseria, guerras, catástrofes, junto a otro elemento intertextual icónico: fotografías de lo anteriormente expuesto. Más tarde, cuando se opera el cambio en el hombrecillo, aparecen en el recorte de periódico que lo conforma, noticias que aluden a la solidaridad y la ayuda humanitaria, en consonancia con fotografías que muestran a personas

¹²⁵ GENETTE, G.: *Figuras III*. Cit., p. 478.

que trabajan para los demás en la sanidad, en la educación, o en la cultura, apareciendo, incluso, la fotografía de Andersen.

En cuanto a si se produce la apelación al lector vemos que, en muchos casos, no encontramos este recurso, porque muchos de los libros analizados persiguen sosegar y entretener al niño, del que se desea que duerma al final del relato. En algunos de estos “libros para ir a dormir” encontramos esta apelación en la contracubierta: “A veces, cuando quieres a alguien mucho, mucho, mucho, intentas encontrar el modo de describir el tamaño de tus sentimientos”, como en *Adivina cuánto te quiero*. En otros títulos como *Una montaña para Pancho*, tras presentarnos brevemente al personaje en una breve síntesis argumental, pregunta “¿quieres conocer su historia?”.

En *Luli, el iceberg* vemos que se apela tanto al lector adulto como al infantil; si en la contracubierta se dirige claramente a un lector adulto que “compra” el libro: “Este libro ha sido publicado con la colaboración de UNICEF. Al comprarlo, usted está ayudando a la educación de mujeres y niños de países en vías de desarrollo”, en las páginas interiores y en la guía didáctica se dirige a una audiencia infantil. En esta guía, además de dar la clave de buscar imágenes “veladas” en las ilustraciones, se destaca muchísimo el contenido didáctico: “este glosario te servirá para entender el mundo de Luli, de la tierra a los mares, el cielo y más allá [...] pero anímate a aprender más sobre ellos visitando la biblioteca o el acuario de tu localidad”.

En otros casos se interpela al lector directamente como en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?*, pues el narrador coloca al lector como protagonista de la historia y usa la segunda persona y los posesivos continuamente “tu habitación, tu cama, tus narices, etc.”.

Muchas veces la apelación al lector se hace para animar y anticipar la lectura; un caso muy significativo, por su originalidad, es el utilizado en el cuento acumulativo *¿A qué sabe la luna?*, donde se coloca en la ilustración al próximo animal que va a entrar a formar parte de la historia. En el libro *En casa antes de anochecer* en la hoja de la dedicatoria encontramos una apelación al lector para que haga predicciones en su lectura: “los ositos viven felices y tranquilos ¿a que sí?” y cierra el relato con la repetición de la fórmula “pero nosotros sabemos lo que ha pasado ¿a qué sí?”. Con el mismo intento, es decir, para hacer predicciones en la lectura funcionan las apelaciones de *Ferdinando el toro*: “¿Qué se hace cuando uno es abeja y un toro se sienta encima? Uno pica” y las de *Ha sido el Pequeño Monstruo* en las que junto a la frase “¿Dónde podíamos escondernos?” aparece un plano de la casa y la frenética búsqueda de un buen escondite para el Pequeño Monstruo. Lo mismo sucede en *Historias de soles* cuando nos preguntan “¿Sabíais por qué el Sol del verano... sube tan arriba?”. En *El toro fiel* nos pregunta “¿y qué es lo que ocurrió?”.

En *Hally Tosis* la anticipación en la lectura viene de la mano de la inclusión de carteles y periódicos en las ilustraciones. Cuando los niños sacan a pasear a su perro el lector puede ver en un árbol un cartel con la fotografía de dos ladrones buscados por robo. Más tarde cuando van al cine los titulares de los periódicos destacan que se han producido más robos en la ciudad y, finalmente, la noche del desenlace de la historia el texto enuncia “El milagro estaba en el horizonte” y si nos fijamos en la ventana representada en la ilustración podemos ver en el horizonte la silueta de los dos ladrones.

En *Bajo las estrellas* se utiliza la primera persona del singular en un intento por llamar la atención de la audiencia: “los navegantes te están esperando”, para después continuar con la primera del plural “navegamos; iniciamos el regreso”.

Muchas veces la apelación al lector se produce por los juegos que propone al lector como los ya citados en *El día de Elmer* o la adivinanza de *Mazapán*.

Hemos de destacar *Las tres cerditas*, porque en esta obra se producen continuas apelaciones al lector para animarle a leerla y conocer las informaciones anteriores que tenía de la historia, que funcionan como hipotexto (*Las tres cerditas* es una reelaboración del conocido cuento de *Los tres cerditos*): “Todos sabéis el cuento de los tres cerditos ¿verdad? Pero, ¿sabéis el cuento de las tres cerditas?”. En este cuento también se apela al lector para captar su atención y establecer juegos con la ilustración, como cuando enuncia la llegada de “otro lobo” que no es sino la tercera cerdita disfrazada: “¡Vaya, otro lobo. Pero... ¿se lo comerá?”. Incluso al final del relato lanza una última interrogación retórica: “Así es como termina el cuento de las tres cerditas... ¿Y qué pasa entonces con el mejor marido posible?”.

En ocasiones, muchos cuentos apelan en sus fórmulas de cierre a los lectores (como reminiscencia de su procedencia popular) e incluso algunos, como *La bella durmiente*, llegan incluso a jugar con estas fórmulas de cierre:

Ahora no os diré lo de que fueron muy felices y comieron perdices porque antes de llegar a ser reyes aún tuvieron que pasar duras pruebas. Pero eso, en todo caso, ya os lo contaré otro día.

Hay casos en los que la apelación al lector se produce por medio de los diálogos entre los personajes. En *Cuando sea grande* la madre continuamente dice a su cachorro “tienes que

comer mucho si quieres ser tan grande como yo”, o bien “tienes que practicar” para poder hacer las actividades que la osa adulta practica. En *Doña Desastre* también se emplea este recurso en la frase “Si levantas la tapa de la sopera, descubres un conejo”. Esta confusión sobre si se dirige a los otros personajes o a los lectores (o a ambos) aparece también en *Historias de ratones* cuando el Papá Ratón desea buenas noches a sus hijos: “Buenas noches, chicos –dijo papá–. Qué descanséis. Hasta mañana.”

Pero en la mayoría de los casos las continuas apelaciones se realizan de la mano de las ilustraciones cuyos personajes miran descaradamente al lector que se asoma a esos libros. Por ejemplo en *¿Qué pasa aquí abuelo?* mientras el anciano da de comer a su “gato” mira directamente al lector, dirigiéndose a él.



2.2. Ilustraciones de David Legge para *¿Qué pasa aquí, abuelo?* Barcelona: Juventud.

Del mismo modo, otros personajes que aparecen inmersos en las ilustraciones también buscan la mirada cómplice del lector.



2.2.3. El conflicto: la historia que se cuenta

Bruner¹²⁶ afirma que el relato siempre contiene una "fábula" o tema subyacente atemporal, una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes: un conflicto en el cual se encuentran sus personajes, de los que se requiere una distribución desigual de sus conciencias con respecto al conflicto. Lo que da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, produciendo una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un final.

Para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal de los hechos. El conflicto es *una oposición entre dos fuerzas: atenazado en una situación crítica, el personaje cumple o no su propósito, se decide o no a tomar un curso de acción.*¹²⁷

El conflicto puede ser externo o interno. En la mayoría de los libros de nuestro corpus, el conflicto es externo, desarrollado y resuelto, en el que un personaje lucha contra fuerzas ajenas a su control: guerras, catástrofes o miserias, como ocurre en *El hombrecillo de papel* de

¹²⁶ BRUNER, G.: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1996, p. 32.

¹²⁷ ANDERSON, E.: *Teoría y técnica del cuento*. Cit., p. 93.

Fernando Alonso, o contra otros personajes, como es el caso de *Hansel y Gretel*, que se enfrentan a una bruja. En otras ocasiones, el conflicto es interno o psicológico y el personaje ha de librar una batalla interior contra sus sueños, miedos, amor o alegrías. Los conflictos internos que más se dan son los procesos de imaginación, el egocentrismo y, sobre todo, los procesos afectivos, pues sus protagonistas:

*Buscan la aprobación, directa o indirectamente, de todo aquello que realizan [...] Asimismo estos protagonistas manifiestan emociones de placer, alegría, angustia, miedo, timidez, propias de su psicología y de esa integración de impresiones sensoriales que tienen urgencia de experimentar.*¹²⁸

Cuando las historias están centradas en problemas psicológicos, normalmente la ilustración es la que describe y explicita los sentimientos de los personajes, pues la imagen se torna ayuda para que el lector pueda leer historias más complejas sin necesidad de que el texto tenga que ganar líneas. La aparición de nuevos temas sociales y de conflictos psicológicos es por lo que, según Teresa Colomer¹²⁹, en los últimos años, proliferan los finales abiertos, pues se tiende a incitar a los lectores a:

Aceptar que su resolución es difícil e incierta, ya que, a diferencia de los modelos anteriores, las causas de los conflictos no son claras y unívocas, y, tan frecuentemente como en la vida real, la posibilidad de intervenir en sus consecuencias es siempre una apuesta. No resulta extraño, pues, que en la actualidad proliferen los finales abiertos o las soluciones percibidas por el lector como momentáneas y que, en cualquier caso, deben entenderse como la necesidad de un cambio de actitud permanente ante los conflictos abordados.

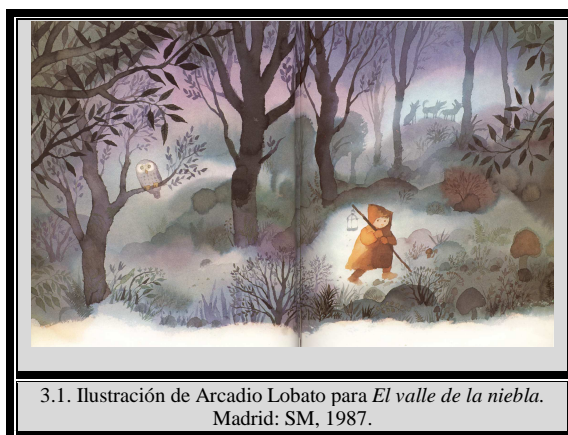
¹²⁸ GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea, 1987, p. 70.

A menudo, parece que el libro carece de conflicto, como en *Míster Magnolia*, ya que éste es tan trivial –al protagonista "le falta una bota"– que parece servir más bien como un pretexto, un punto de arranque que permite a Quentin Blake dar a la obra un ritmo fascinante. Ahora bien, si ahondásemos más en la temática y problemática que *Míster Magnolia* presenta, comprobaríamos que esta entrañable obra de Quentin Blake, además de mostrar al niño los números del uno al diez, sus ilustraciones en blanco y negro resaltan la pobreza en la que vive *Míster Magnolia*, un vagabundo que ni siquiera posee dos botas de un mismo par.

Del mismo modo y contra lo que pudiera pensarse sobre la claridad y “facilidad” de estos libros dirigidos a los “primeros lectores”, en nuestro corpus de estudio hemos encontrado algún ejemplo de obras de las que pueden extraerse dobles lecturas o interpretaciones.

Hemos de citar aquí a *Frederick* de Leo Lionni, en el que se presentan las peripecias de una familia de ratones al mismo tiempo que el autor construye una “anti-fábula” (muy de su gusto) y una parábola sobre la importancia de la literatura en la vida de los hombres. En *El valle de la niebla* de Arcadio Lobato, la salida del niño del valle de la niebla y su posterior encuentro con la luz y el sol sirven al autor para realizar una bella parábola sobre la pérdida de la inocencia y la salida de la ignorancia. En *El hombrecillo de la manzana* de Janosch, además de narrar las peripecias que vive el protagonista por el inmenso tamaño de su manzana, también presenta a sus lectores la importancia que tienen en nuestra vida el amor por las pequeñas cosas, el conformismo y la vida sencilla.

¹²⁹ COLOMER, T.: "Últimos años de la literatura infantil y juvenil. Desde el mayo del 68 a la postmodernidad de los ochenta." *CLIJ*, nº 26, 1991, pp. 16-17.



Tal vez el caso más claro sea el de *Ferdinando el toro* de Munro Leaf: una primera lectura “inocente” inclina al lector a considerar el relato como la mera historia de las aventuras que vive Ferdinando en la plaza de toros de Madrid, donde no embiste; en cambio, una lectura “competente” demostraría que, tras esta historia, se esconde un alegato contra la violencia en general y contra la Guerra Civil Española en particular.

La literatura destinada a "primeros lectores", en general, responde a las expectativas adultas expresadas por los profesores encuestados en nuestra investigación: son historias sencillas y breves, a menudo con final feliz, centradas en aventuras cotidianas o cercanas a los modelos narrativos provenientes de la oralidad, que ofrecen un mundo sin mayores contradicciones. Muchas de las narraciones dan muestras de creatividad y sensibilidad, pero otras muchas se limitan a repetir fórmulas de manera más o menos satisfactoria. Autores como Teresa Colomer¹³⁰ señalan que la tendencia general de esta narrativa no es la innovación, sino la repetición de esquemas y moldes, más o menos "tradicionales".

¹³⁰ Vid. COLOMER, T.: “Cómo enseñan a leer los libros infantiles.” Cit., pp. 203-208.

Los libros para “primeros lectores” se caracterizan por presentar en su mayoría los elementos constitutivos de su mundo inmediato y circundante. Son cuentos muy cortos y simples, que de algún modo se relacionan con sus escasas vivencias; textos sencillos, ágiles, cuya acción es fundamental, en los que no se hacen extensas explicaciones ni descripciones y que tienen como hilo argumental hechos importantes que se asemejan a los de la vida del lector. El receptor (lector u oyente) puede participar en la narración de dos maneras: por medio de la identificación y (o) el distanciamiento.

*Se tiene distanciamiento cuando se sigue la historia con pleno conocimiento de que ésta no nos atañe en primera persona, no dirige hacia nosotros sus dilemas, ni nos obliga a realizar ninguna elección y que no son para nosotros las etapas de angustia, de humillación o de éxito que propone. Se tiene identificación cuando, aun sabiendo que se está fuera de la historia, que no se está complicado en ella, se sufre con los sufrimientos descritos, se tiembla con los peligros y se goza con las victorias.*¹³¹

Estos primeros libros (sobre todo por medio de las ilustraciones) inducen al lector a identificarse con el protagonista, tomar postura en el conflicto del texto y participar en sus escenas ya que:

*En los álbumes ilustrados, el impacto visual de la ilustración, su expresividad, forma y contenido sorprendentes, impactan en las habilidades intelectuales y en las sensibilidades emocionales y estéticas del lector tanto como las figuras retóricas, el contenido semántico y sintáctico y los elementos figurativos de las palabras. Por consiguiente, la postura que el lector toma hacia los personajes o los hechos ficticiales están incitados tanto por el potencial evocador de las imágenes como por el de las palabras.*¹³²

¹³¹ BERNARDINIS, A.M.: *Itinerarios...* Cit., p. 47.

¹³² MALLAN, K.: "Picture books as performative texts..." Cit., p. 33.

Es decir, el proceso de identificación del lector con el protagonista o con los hechos planteados, suele plantearse tanto por medio del lenguaje literario como por las ilustraciones.

*La fuerza retórica del lenguaje y la ilustración persuaden a los lectores y los captan por medio del ritmo, de la retórica de las palabras y del poder expresivo y convincente de lo visual. Además, a tales elementos persuasivos, se añaden palabras, ilustraciones y, posiblemente, un lector adulto que alienta al niño lector u oyente a anticipar, especular y a excitarse con los hechos secuenciales del relato. Los álbumes ilustrados implican a un cierto lector y a través de estrategias textuales particulares tales como el diálogo, ganchos, preguntas, repeticiones, esquema de la rima, y estructura se construye un modelo de expectación en ese lector.*¹³³

a) Los contenidos

Los contenidos que pueden interesar al niño van desde la fantasía y la aventura a la realidad más cruda o los libros para observar. Como dijimos en el apartado 2.1. (El concepto de “primeros lectores” y los paratextos, pp. 39-81), los temas más sobresalientes en estos primeros libros son los que se refieren a la familia, a la vida cotidiana, a los animales y la naturaleza, a las actividades propias de niños como el juego y el colegio, así como los temas psicológicos (la amistad, la soledad, la esperanza o el cariño).

Desde la crítica se han producido varios intentos de clasificar los temas que aparecen en la narrativa infantil. Para enfrentarnos al estudio de los contenidos de las obras de nuestro corpus seguiremos la clasificación de Mercedes Gómez del Manzano¹³⁴ que agrupa los temas de la LI en cuatro grandes núcleos: *el mundo de la realidad, el de la fantasía, el de la aventura y el protagonizado por animales.*

¹³³ Idem, id., pp. 29-30.

¹³⁴ GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista niño en la Literatura Infantil del siglo XXI*. Cit., p. 15.

La autora afirma que estos cuatro grandes apartados, dependiendo de los procesos de identificación con el protagonista –a los que nos hemos referido anteriormente–, provocan en el lector diferentes estados de ánimo: las situaciones reales, una progresiva inserción social; el mundo de la fantasía promueve en el niño la intensificación y el desarrollo sugerente de la creatividad; el mundo de la aventura, con la continua superación de pruebas, origina en el lector una respuesta arriesgada y valiente; por último, el mundo protagonizado por animales lleva al niño a la toma de conciencia de la identidad personal.

En los libros para "primeros lectores" aparecen, en igual proporción, temas realistas y fantásticos. En un primer momento se presenta al niño la confirmación del mundo que conoce para, más tarde, extender su imaginación y hacerle partícipe del imaginario colectivo. Los temas del mundo que conoce son aquellos que reflejan el ritmo de vida del niño. En ellos, encuentra referentes de su existencia diaria como la casa y la familia, la escuela o la calle, bien protagonizados por niños, como en *A dormir* de Tony Ross o en *El pirata valiente* de Ricardo Alcántara, o por animales humanizados como en *El día de Elmer* de David McKee.

A partir de estos primeros encuentros el lector, paulatinamente, va sumergiéndose en mundos ficticios, pero siempre sobre la base de la realidad. *El pirata valiente* de Ricardo Alcántara, constituye un primer acercamiento a la fantasía, pues si en un principio el lector se encuentra ante un temible pirata, más tarde comprobamos que el pirata Juanito no es más que un niño disfrazado con un cubo y un cepillo, que imagina y juega a que, embarcado en su bergantín con su loro, surca las aguas en busca de un fantástico tesoro. Poco a poco, los elementos fantásticos se irán intensificando en obras como *Mazapán* de María Osorio, o *El guardián del olvido* de Joan Manuel Gisbert. En *Mazapán* el padre de Tonete (que es

pastelero) obsequia a su hijo con una figura de mazapán en forma de hombre. La figura es tan hermosa que el niño rehúsa comerla y, milagrosamente, el muñeco cobra vida, desarrollándose entre ellos una hermosa amistad. En *El guardián del olvido*, Joan Manuel Gisbert presenta a un enigmático personaje (cuya existencia pocos conocen) que se encarga de conservar los objetos perdidos u olvidados, hasta que la persona que los perdió acude a buscarlos.

Aunque, durante mucho tiempo, la ficción literaria para niños diferenció la realidad del mundo de la fantasía, hemos de tener en cuenta la opinión del profesor Ricardo Senabre cuando afirma que uno de los rasgos característicos de la LI es:

*La falta de fronteras entre lo real y lo irreal, de modo que un ser humano puede volar, por ejemplo, y un pájaro hablar, y todo ello con la más absoluta naturalidad, porque la distinción entre lo posible y lo imposible [...] son hábitos adquiridos, no propios de la mente infantil, que ve el mundo y aprecia el tamaño de las cosas de forma que no coincide con la del individuo adulto*¹³⁵.

Nobile¹³⁶ ha señalado, al respecto, que a pesar de coexistir realidad y fantasía en una misma obra literaria infantil,

Los elementos fantásticos quedaban circunscritos a unos determinados personajes o a unas secuencias nítidamente delimitadas por fórmulas convencionales tales como el sueño de un personaje o su viaje a un mundo fuera del habitual, que preservaban la verosimilitud del relato.

Esta tendencia será alterada por la gran renovación que se produjo en toda Europa hace ya más de cuarenta años, en la que tuvieron una gran importancia la obra de Gianni Rodari y

¹³⁵ SENABRE, R.: "Literatura Infantil y punto de vista narrativo." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*: Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1992, p. 30.

¹³⁶ NOBILE, A.: *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros....* Cit., p. 155.

la reivindicación de las literaturas populares. Esa renovación tiene un precedente lejano en Carroll (*Alicia en el País de las Maravillas*, 1865), y otro, más cercano, en Astrid Lindgren (*Pipa Mediaslargas*, 1945), en donde realidad y fantasía se daban la mano en el mismo relato. Como consecuencia de esos cambios, y como dice Teresa Colomer¹³⁷, se podría hablar de la creación de una *fantasía moderna, que ha supuesto la creación de nuevos imaginarios de ficción a partir de diversas vías, asociadas mayoritariamente al humor*.

El relato fantástico y el relato realista se diferencian, básicamente, por sus modos de captar y mostrar el mundo real, es decir, por el uso de diferentes modelos de aprehensión del mundo. No podemos olvidar, no obstante, que, mientras que en el relato realista es improbable encontrar elementos ficcionales, en el relato fantástico conviven elementos de la realidad y elementos de la ficción: es el tratamiento de los primeros lo que le da su especial carácter. Es decir, fantasía y realidad pueden aparecer juntas en los textos infantiles donde es más posible la convivencia de mundos diferentes, mundos que han sido estudiados por los críticos literarios en su sentido más general. Para Tomás Albaladejo¹³⁸ hay tres tipos básicos de mundos:

1. El *real efectivo*. Constituido por las reglas o estructuras de conjunto referencial que son parte del mundo real y cuyo contenido puede ser verificado empíricamente. Los textos que ofrecerían este modelo de mundo serían los históricos, periodísticos, científicos, etc., en suma, los no ficcionales.

¹³⁷ COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil*. Cit., p. 130.

¹³⁸ ALBALADEJO, T.: *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante, 1986, pp. 58-59.

2. El *ficcional verosímil*. Construido de acuerdo a reglas que no son las del mundo real objetivo, pero que sí se les parecen.

3. El *ficcional inverosímil*. Erigido según leyes que no se dan en la realidad objetiva; es un mundo cuya existencia sólo es posible en el ámbito mental. Sería el mundo de la literatura fantástica.

En nuestro corpus alternan las obras que representan los mundos 2 y 3 (*ficcional verosímil* y *ficcional inverosímil*) de la clasificación de Albaladejo. Las del grupo 1, el *mundo real efectivo*, no encuentran representación en nuestro corpus, al estar formado éste por obras de ficción, aunque el contenido de algunas de ellas puede extrapolarse a cualquier lector identificado con el protagonista, al ser historias que se enmarcan en el entorno familiar y social del niño, presentando acciones tales como el aseo personal o la hora de dormir, pero no están sujetas a ser verificadas empíricamente, por lo que la "ley de máximos semánticos"¹³⁹ las emplazaría en el siguiente tipo, el de lo *ficcional verosímil*.

a.1. El mundo de la realidad

Las obras del grupo 2, el mundo de lo *ficcional verosímil*, se dan con reservas, pues como dice Sánchez Corral¹⁴⁰ en los relatos infantiles:

Suele presentarse una infancia que se pretende incontaminada de los conflictos de la realidad, una infancia presidida por un sujeto—ideal—abstracto [...] Tal sujeto infantil, desposeído de sus dimensiones afectivas y de sus conflictos vitales e históricos, se ve impulsado a interpretar lo real instalado en una subespecie de torre de marfil, desde

¹³⁹ Idem., id., p. 62.

¹⁴⁰ SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 113.

donde se contempla una única familia modélica y una sociedad eufórica y sin problemas o con problemas falsificados.

Juan es muy pequeño de Carmen Solé, podría incluirse en esta corriente realista, pues el relato simplemente ilustra los primeros pasos de Juan, un niño que comienza a descubrir el mundo que lo rodea, inmerso en un ambiente familiar en el que abunda el cariño. Lo mismo sucede en *A dormir* de Tony Ross, en el que se representa el aseo y el momento de ir a la cama de la niña protagonista. Lo único que podría alejar a esta obra de la corriente realista es el hecho de que sus personajes pertenezcan a la realeza.

Dentro de la corriente realista hemos de destacar las obras en las que se alaba el mundo del arte; son obras en las que se plasma la afición por el mundo de la pintura por medio de protagonistas como Gabriel y Julieta en *El pintor de recuerdos* y en *Julieta y su caja de colores*, respectivamente.

En otros libros, la realidad aparece salpicada con tintes fantásticos e incluso oníricos, como en *El canto de las ballenas*, donde puede apreciarse que, en el momento que ocurre el suceso "fantástico" –cuando la pequeña oye el sonido de las ballenas– ni el lector ni Lili, la niña protagonista, puede discernir si todo ha sido un sueño o no.

Especialmente en este álbum ilustrado se refleja la actitud de un mundo adulto que lucha entre ofrecer a los niños la realidad o la fantasía, actitud que se encarna en los personajes del tío Federico y de la abuela de Lili cuando discuten sobre si deben, o no, contar historias a la pequeña. En la mayoría de las obras analizadas suele triunfar una realidad falsificada y una fantasía con reservas: pues a los temas reales "duros" se les otorga un final feliz, la mayoría de

las veces, y la fantasía se encuentra supeditada a los cuentos tradicionales o a estados como el juego y el sueño, como sucede en *Mi dinosaurio*.

Tradicionalmente el realismo para "primeros lectores" estaba centrado en retratar una familia feliz, modelo, de clase media y sin problemas o con problemas triviales. Como muy bien apunta Teresa Colomer¹⁴¹, a partir de los años setenta a los temas "clásicos" se han sumado toda una serie de temas poco tratados –mensajes sociales y nuevas situaciones que son consecuencia de los cambios producidos en la familia y la sociedad–, o incluso silenciados por ser considerados tabúes, como el sexo, el amor, la crueldad o el dolor en todas sus formas: enfermedad, minusvalías, incomunicación o, incluso, la muerte.

La "biblioterapia" a menudo utiliza las historias realistas para ayudar a los niños a tratar sus problemas sociales y emocionales, pues estos temas suelen enriquecer la visión que el niño tiene de su vida mediante el conocimiento de vidas parecidas a la suya o viendo cómo otras personas resuelven sus problemas. También se incluyen aquí los libros que se sitúan en contextos diferentes a los del lector, lo cual le permite explorar diferentes culturas.

El principal eje temático en torno al mundo de la realidad es la familia, ya que muchas obras de nuestro corpus están centradas en la realización de actividades cotidianas como el aseo, perder un diente, hacer amigos o ir a la escuela, que aparecen insertas en un contexto familiar en el que se da mucha importancia a mostrar las relaciones que se establecen entre el niño y el resto de los miembros de la familia: con los padres, los abuelos y con los hermanos.

La relación paterno-filial la vemos en obras como *Juan es muy pequeño*. Son historias centradas en las relaciones afectuosas entre el protagonista y uno de sus progenitores. En otras

obras aparece la especial relación que se establece entre un anciano y un niño. Normalmente los ancianos retratados en los libros infantiles suelen ser los abuelos de los niños protagonistas: abuelo y nieto comparten actividades cotidianas aunque, en algunos casos, el personaje del abuelo sirve para presentar los temas de la enfermedad y la muerte.

Históricamente, la muerte no ha sido considerada como un tema apropiado para la LI. Únicamente en los cuentos populares infantiles se aludía a la muerte, ya que muchos héroes habían perdido a un progenitor –generalmente a la madre– o porque el castigo al adversario era la muerte. Con la entrada del realismo, tras la segunda Guerra Mundial, el tema de la muerte entra en la LI intentando explicar por qué alguien muere y qué significa morir. Esta literatura va encaminada a proporcionar consuelo a los potenciales lectores que, en el momento de enfrentarse a la lectura, pudieran estar atravesando una situación parecida a la planteada por el libro porque envía mensajes que ayudan al niño a reconocer su pérdida y elaborar el duelo.

En los últimos años, el interés por presentar a los niños más pequeños el tema de la muerte ha provocado que comiencen a editarse álbumes ilustrados en los que los contenidos más duros se expresan por medio de las imágenes. Del mismo modo, normalmente, estos libros suelen estar protagonizados por animales humanizados, para establecer una distancia emocional entre el texto y el lector. Cuando los personajes principales que aparecen en los álbumes ilustrados centrados en el tema de la muerte son humanos, en general, el contenido sólo está esbozado y tiene un final abierto o, mejor dicho, incierto. En otras ocasiones, la muerte no es el motivo central sino que aparece como un tema secundario, como sucede en

¹⁴¹ COLOMER, T.: “Últimos años de la literatura infantil y juvenil. Desde el mayo del 68 a la postmodernidad de

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Yamina de Paul Geraghty, pues la madre del pequeño elefante ha sido abatida por cazadores furtivos.

En estos álbumes ilustrados no se produce forzosamente la muerte del abuelo sino que, en ocasiones, como en *Un pasito y otro pasito*, el anciano se recupera de su enfermedad. Esta obra de Tomie de Paola se centra en la enfermedad y recuperación de Ignacio en la que tiene mucha importancia la ayuda de su nieto. En otras obras de nuestro corpus encontramos breves periodos de convalecencia expresados normalmente por la ilustración como en *Buenos días querida ballena* y *El viaje en globo de Guillermo* –aunque ninguna de las dos obras, pertenezcan a la corriente realista–.



Vemos, pues, que las historias centradas en una familia son muy abundantes en la LI y, especialmente, en estas primeras lecturas. Como muy pocas familias viven en el aislamiento, estas historias también incluyen relaciones con amigos y con el resto de la comunidad. Normalmente es en la familia donde se produce el conflicto, aunque en algunos relatos la casa es únicamente el lugar donde comienza la historia.

La familia puede aparecer feliz o atravesando una mala situación, aunque raramente aparecen, en estos libros dirigidos a los “primeros lectores”, problemas de difícil solución, aunque sí se reflejan, frente a la concepción clásica de la familia, las transformaciones que se han producido en ella con el cambio del contexto social de los años sesenta, aunque en los últimos veinte años se ha producido una vuelta a los valores y a la aparición de familias tradicionales.

En las obras de nuestro corpus sigue predominando la familia nuclear biológica, pero en algunas de ellas aparecen nuevas organizaciones familiares: familias monoparentales (de las que desconocemos el paradero del otro progenitor) u otras en las que los niños viven con sus abuelos (como *El canto de las ballenas*), están aislados del entorno familiar e, incluso, son abandonados, pues la familia deja de ser ese lugar seguro o, en algún caso, se transforma en un entorno amenazante o destructivo. El tema del abandono de niños no es nuevo, pues ya estaba tratado en *Hansel y Gretel*, por ejemplo.

Igualmente, en los últimos años, las familias son más diversas étnicamente, ya que además de representar la estereotipada familia blanca, también aparecen las de minorías raciales como en *Niña bonita* de Ana María Machado o en *Yamina* de Paul Geraghty.

a.2. El mundo de la fantasía

Las obras que incluiríamos en el grupo 3 de la clasificación de Albaladejo, el mundo de lo *ficcional inverosímil*, son las más abundantes en nuestro corpus ya que, como afirma Mercedes Gómez del Manzano¹⁴²:

¹⁴² GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Cit., p. 175.

La manifestación de la Literatura Infantil, tiene sus raíces en el cuento tradicional, en el mundo de la fantasía, de lo maravilloso, incluso del disparate.

Dice Nobile¹⁴³ que en los relatos para “primeros lectores” la fantasía suele aparecer en forma de asociaciones insólitas, por la fragmentación de las secuencias, o como historias sólo insinuadas. Éste sería el caso de *El guardián del olvido*, cuando Analisa le confiesa a Gabriel: “me dijo que podría estar con él hasta que alguien viniera a buscarme. Ya ha ocurrido: has venido tú. –¡En un sueño te perdí, y ahora te he encontrado!”. Otras veces mediante propuestas de finales múltiples o mediante otros recursos que se aplican a la ruptura imaginativa de la lógica narrativa y alteran el reflejo de la realidad en la ficción.

*El relato fantástico reúne, materializa y traduce el mundo amplio de los deseos: liberación de peso, volverse invisible, cambiar de tamaño, entablar comunicación con animales, plantas y seres inanimados, dominar las leyes de la naturaleza, etc. Es decir transformar el universo y transformarse el hombre así mismo, según su deseo y su voluntad propia. [...]La naturaleza, los juguetes, los animales, cualquier tipo de objeto o de realidad que rodea al niño, despiertan en él sentimientos nuevos que provocan deseos variados y generan procesos de crecimiento y creatividad.*¹⁴⁴

Analizando los elementos fantásticos presentes en las obras de nuestro corpus, y siempre dentro del mundo de lo *fictional inverosímil*, podemos establecer cuatro grupos:

- 1º. Los relatos que consideraríamos *cuentos maravillosos*.
- 2º. Las obras que incluyen un tratamiento fantástico de la cotidianeidad.
- 3º. Las obras que presentan una realidad aparente.
- 4º. Los relatos en los que prima lo fantástico.

¹⁴³ Vid. NOBILE, A.: *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros...* Cit., p. 155.

¹⁴⁴ GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil*. Cit., pp. 176-177.

a.2.1. Los relatos que consideraríamos *cuentos maravillosos*

Son relatos en los que aparecen personajes, características y elementos propios de los cuentos maravillosos como la bruja, el bosque o los animales personificados, y que representan fielmente las funciones señaladas por Vladimir Propp¹⁴⁵ para el *cuento maravilloso*, en el que:

*Hay hechos reales e irreales, pero en ningún momento ni los personajes, ni el narrador cuestionan o problematizan en torno a la irrealidad o el carácter fantástico de los hechos, situaciones, protagonistas y otros componentes de ese mundo narrativo.*¹⁴⁶

Muchas obras analizadas son cuentos populares o versiones de ellos, en las que se opera una desmitificación o una reinterpretación, como en *Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge* o *Las tres cerditas*.

La mayoría de los cuentos populares de nuestro corpus tratan el tema de la princesa que atraviesa una situación problemática, hasta que un príncipe la rescata, como en *La Cenicienta*, *Blancanieves* o *La bella durmiente*. En otros casos, por medio de estos relatos, se quiere destacar la astucia de sus protagonistas y cómo, gracias a ella, consiguen la recompensa final, como sucede en *Hansel y Gretel* o en *Pulgarcito*. El resto de los cuentos populares del corpus, al estar protagonizados por animales, los incluimos en el apartado a.4. “El mundo protagonizado por animales” (pp. 198-205), y serían *El patito feo*, *El pequeño conejo blanco*, *Los tres cerditos*, *Los tres osos* y *Ricitos de oro*, *Los siete cabritos*, *El gato con botas*, *La*

¹⁴⁵ PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, 1985.

¹⁴⁶ ROSETTI, V. M. (de): *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1987, p. 13

ratita presumida, y *La mágica historia del Ratoncito Pérez* (inspirada en la obra del padre Coloma).

a.2.2. Las obras que incluyen un tratamiento fantástico de la cotidianidad

Hay relatos en los que el realismo y la fantasía aparecen en un mismo argumento, donde lo fantástico es un elemento más de la realidad diaria. Son historias que tienen como marco el entorno familiar y social del protagonista, un entorno "realista" que se halla muy influido por otro nivel más subterráneo y más poderoso, en el que un personaje fantástico se configura como eje central de la acción. En otros relatos el elemento que rompe la cotidianidad es un objeto maravilloso.

En ocasiones los personajes fantásticos se toman de los cuentos populares como el gigante protagonista de *El gigante y los pájaros* o el dragón que incorpora Janosch a *El hombrecillo de la manzana*. En otros casos son producto de creencias infantiles como *El Ratoncito Pérez*.¹⁴⁷ Aunque en los libros de nuestro corpus el personaje fantástico por antonomasia es el muñeco dotado de vida, destacando *Pinocho* de Collodi, en el que, como es sabido, un trozo de madera transformado en marioneta se convierte finalmente en un niño de verdad.

El hombrecillo de papel de Fernando Alonso y *Mazapán* de Marta Osorio, fabricados de papel y mazapán, respectivamente, también son muñecos dotados de vida en la historia. En otras ocasiones son juguetes, compañeros de juegos de los niños protagonistas que, una vez que sus dueños se duermen o descuidan, cobran vida y se revelan como verdaderos

protagonistas del relato. Así, en *El viejo oso*, los habitantes de la habitación de juegos urden un plan para rescatar al viejo oso del desván y volver a traerlo al cuarto de juegos. Del mismo modo, *En casa antes de anochecer*, relata las aventuras que vive un Osito que, olvidado en el parque, tiene que regresar a casa por sus propios medios.

A medio camino entre el juguete dotado de vida y el amigo imaginario encontramos *Mi dinosaurio* y *ConMigo* y es que, en muchas obras, los autores someten al lector a la incertidumbre de no saber si estos personajes son animales humanizados o juguetes (sobre todo osos de peluche). Este es el caso de *Duerme bien, pequeño oso* en el que, al final del relato, Quint Buchholz descubre que "Pequeño Oso" es el peluche del niño que duerme plácidamente la noche en la que transcurre la historia. Del mismo modo, en *Mi dinosaurio*, el lector duda entre si el dinosaurio que lleva a lomos a la niña protagonista es un animal real, el protagonista de sus sueños o el muñeco de peluche que la niña sujeta cuando despierta. En *¡Ha sido el pequeño monstruo!* de Helen Cooper, se altera esta norma ya que, desde un principio, se presenta al Pequeño Monstruo como el juguete que regalan a Ana sus padres pero, según va avanzando la historia, vemos que es Pequeño Monstruo quien realiza las travesuras, siempre a través de los ojos de Ana.

En *¡Ha sido el pequeño monstruo!* de Helen Cooper, comprobamos que el tema de los celos fraternales suele tratarse desde el mundo de la fantasía y de los animales humanizados, tal vez para no incomodar a un lector que, en el momento de enfrentarse con el texto, estuviera atravesando situaciones parecidas a las planteadas en el relato. El tema de los celos fraternales no es un tema nuevo, pues ya podemos observarlo en las hermanastras de *La Cenicienta*. En

¹⁴⁷ COLOMA, L.: *Ratón Pérez*. Madrid: Administración de Razón y Fe, 1911. Facsimilar: Madrid: Asociación

¡Ha sido el pequeño monstruo!, los celos se producen cuando tiene lugar la llegada de un nuevo miembro a la familia. Este tipo de relatos se preocupan por presentar el problema y encontrarle solución, es decir, que al final la protagonista acepte a su hermano y la familia se muestre feliz. El tema de la domesticación de las rabietas es el motivo central de otro clásico infantil, *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, que relata un viaje al país de la fantasía en el que Max, el protagonista, aprende a controlar sus impulsos y a valorar su entorno familiar.

En ocasiones no es la irrupción de un personaje fantástico lo que produce la ruptura de la cotidianeidad, sino que lo que da al relato su carácter fantástico es la especial relación que se crea entre sus personajes como, por ejemplo, la amistad entre un hombre y un animal o una persona y un árbol, como sucede en *Buenos días, querida ballena* y en *El árbol generoso*, respectivamente.

En otros casos, lo que altera la cotidianeidad es el encuentro de los protagonistas con la luna y las estrellas. Son relatos en los que, tras un encuentro fortuito, crece una amistad entre las niñas protagonistas y los astros: es el caso de Laura y Munia en *La estrella de Laura* y en *Munia y la luna*, respectivamente.

También pueden producir la ruptura de la realidad los sucesos extraordinarios –como las violentas inundaciones en *Doña Desastre*– o la peculiaridad de sus protagonistas en *Los tres bandidos* y en *Doña Desastre*. En estas dos obras se presenta el tema de la solidaridad ya que, si los bandidos cuidan de los niños desamparados, *Doña Desastre*, aunque todo el mundo se ríe de ella, es la que acoge a toda la gente del pueblo cuando se inunda. Como personajes

peculiares hemos de citar a todos los pertenecientes a la realeza, como en *Mi padre fue rey*, donde también se reclama una mayor atención de los padres hacia sus hijos; asimismo, hemos de referirnos a la protagonista de *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, en la que Valerie Larrondo parodia la “verdadera” infancia de la mamá de la protagonista.

a.2.3. Las obras que presentan una realidad aparente

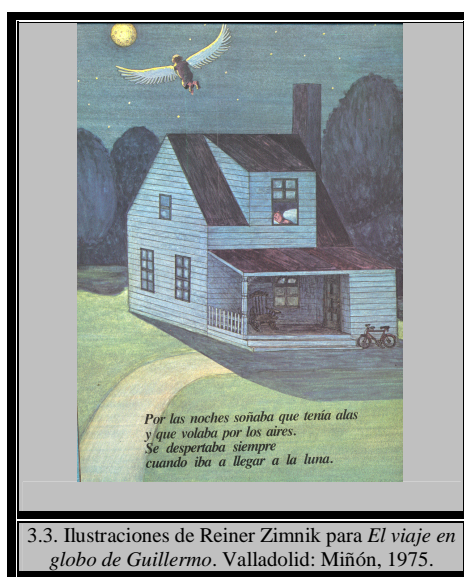
Son relatos que, aunque para los adultos tengan una explicación lógica, aparecen dotados de una "atmósfera" fantástica para el receptor niño. Un ejemplo sería *Pedro y su roble*, pues si bien para el lector adulto contiene una bella parábola del cambio estacional, para el receptor niño todo aparece en medio de un halo de sufrimiento que lleva a Pedro a proporcionar cuidados a su roble enfermo.

Esta atmósfera fantástica también la encontramos en *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, en el que David Legge se adentra en la relación amistosa que se establece entre un abuelo y su nieta en medio de un ambiente surrealista, que remite al lector a continuas alusiones del imaginario colectivo, tanto del mundo infantil como del adulto.

Otro caso sería el protagonizado por Juanito en *El pirata valiente*, en donde dos planos de una misma realidad conviven y se reafirman ante la evasión del niño que juega a ser pirata: es la última escena, reforzada por las ilustraciones, la que sirve de sorpresa y nos descubre los dos mundos paralelos en los que se desarrolla la vida del niño. El mundo lúdico, el juego simbólico también aparece en *El chiringuito de Momo*, donde tres animales con aspecto de lagartijas juegan a las “tiendas”.

Muchas veces el relato se enmarca en el mundo de los sueños donde todo es posible y en el que la imaginación de los niños protagonistas se desborda. Generalmente son las

ilustraciones las que indican que el relato transcurre en un paisaje nocturno y onírico. El sueño es el que permite que la niña de *Bajo las estrellas* viaje a una isla maravillosa en la que vive diferentes aventuras. Del mismo modo, la protagonista de *Mi dinosaurio* realiza un viaje nocturno a lomos de su amigo el “Dinosaurio de la Noche” que, en realidad, es un peluche que la acompaña en el paso de la vigilia al sueño. Asimismo, en *El canto de las ballenas*, cuando Lili duerme es cuando puede oír el sonido que emiten estos mamíferos. A veces el mundo del sueño no es el tema central, pero su aparición es de gran importancia en la historia como, por ejemplo, en *El viaje en globo de Guillermo* de Reiner Zimnik.



El mundo de la noche también sirve como marco a los temas de las buenas noches y de las dificultades del protagonista para conciliar el sueño –normalmente originadas por diversos miedos– en los que el padre aparece como un héroe y el regazo paternal –y, por extensión, su cama– como ese lugar seguro en el que, finalmente, el niño se queda dormido. A la hora de conciliar el sueño suelen aparecer las principales fobias infantiles: miedo a la oscuridad y a las

pesadillas en *Una pesadilla en mi armario*, *El señor Debajodelacama* o en *¡Papá!* y a las tormentas en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* En algunos títulos también se ofrece la manera de combatir los miedos infantiles gracias a la ayuda de uno de los progenitores (*¡¡Papá!!* de Carles Cano) o al apoyo de un juguete (*Te defenderé de las fieras* de Marta Alexander).

a.2.4. Los relatos en los que prima lo fantástico

Son obras en las que prevalece la imaginación en su forma más pura. Los límites entre fantasía y realidad son más difusos e incluso, en muchas ocasiones, cualquier detalle de la realidad llega a desaparecer. A modo de ejemplo podemos citar *Historias de soles* de Davi, *El erizo de mar* de Iela Mari, *Rimas de luna* de Antonia Ródenas o *El chiringuito de Momo* de Nadja, donde el espacio (la playa) parece real, pero sus personajes y las situaciones que viven en ella son disparatadas, casi absurdas. La contracubierta de *El erizo de mar* explica que las transformaciones de las imágenes se ofrecen al lector antes como un juego visual que como una historia narrativa:

¿Sabemos qué pasa por la mente de un niño pequeño cuando observa un objeto? Tal vez se aventure a realizar un viaje imaginario, lleno de cambios sorprendentes, hasta regresar al punto de partida. Así, en este libro, el erizo de mar sugiere un maravilloso camino que comparte el íntimo secreto de los juegos infantiles.

El guardián del olvido de Joan Manuel Gisbert, se sitúa entre la realidad y la fantasía, muy al gusto del autor, quien, en sus relatos, propone la unión entre lo real y lo fantástico, coincidiendo con la definición que Julio Cortázar¹⁴⁸ hace de sus cuentos:

Mis cuentos fantásticos son cuentos que suceden dentro de la realidad más cotidiana, más pedestre y más simple, y luego bruscamente hay como una vuelta de tuerca, hay una puerta que se abre, y cuando tú creías que ibas a salir hacia un pasillo que va hacia delante, hay una bifurcación y entras en otra dimensión. Pero al final vuelve a la realidad (...) Sin la realidad lo fantástico se disuelve y no tiene ningún sentido.

En este álbum ilustrado, si el devenir de los acontecimientos puede enmarcarse en el mundo "real", en el momento que Gabriel se adentra en la morada de *El guardián del olvido*, entramos de lleno en el mundo de la fantasía. Pero, si observamos las ilustraciones con detenimiento, podemos encontrar un entramado de elementos que se interrelacionan como, por ejemplo, la peonza perdida del protagonista que aparece plasmada en el cartel publicitario.

También en algunas obras se realiza el intento de explicar al niño el origen de algunos elementos intervinientes, como, por ejemplo, las nubes o la lluvia en *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza* o en *De cómo nacieron las sirenas*, donde se ofrece una explicación de la procedencia de las sirenas. En *Peter Pan*, Barrie nos lleva al País de Nunca Jamás, lugar en el que se desarrollan personajes, escenarios y sucesos que pertenecen al mundo de la fantasía más pura. Otro tema fantástico por excelencia es el tema de las "transformaciones" que aparece en *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, en el que los protagonistas, paulatinamente, van transformándose en cerdos como castigo por no compartir las tareas domésticas.

¹⁴⁸ BLÁZQUEZ, A.: "El compromiso de Julio Cortázar." *Triunfo*, n° 834, 1979, p. 50.

La literatura fantástica para niños tiene una gran variedad de formas. Hemos visto que muchas se sitúan en mundos fantásticos, pero, en otras, se enmarca la historia en el pasado o en lugares exóticos que son los que le dan su carácter fantástico, como por ejemplo en *La selva de Sara*, donde la niña protagonista, una especie de “niña de la selva”, colabora con los animales y media en sus conflictos.

a.3. El mundo de la aventura

El mundo de la aventura tiene una escasa representación en las obras analizadas que suelen dirigir su atención más al mundo de los animales pero, a modo de ejemplo, podemos citar *El valle de la niebla*, en el que Esteban emprende un duro viaje para probar sus teorías, demostrar que su abuelo no está loco y sacar a su pueblo de la ignorancia. También *El viejo oso*, protagonizado por personajes fantásticos (juguetes dotados de vida) que se comportan como si fueran animales humanizados, narra las peripecias que Morenito, Conejo, Osito y Pato tienen que vivir para conseguir sacar al Viejo Oso del desván y devolverlo al cuarto de los juegos.

a.4. El mundo protagonizado por animales

Como decíamos anteriormente la mayoría de las obras de nuestro corpus se enmarcan en el mundo de los animales, pues están protagonizadas por animales humanizados como *Buenos días, querida ballena* de Achim Bröguer, *El viaje de Babar* de Jean de Brunhoff, o *Un beso para osito* de Else Holmelund Minarik.

Las historias de animales derivan directamente de las fábulas y han tenido siempre una gran presencia en los libros infantiles. Durante el siglo XIX se utilizan como

*personajes humanizados para describir la sociedad humana y este modelo se ha mantenido estable durante todos estos años, reforzado aun más si cabe con el desarrollo del libro ilustrado.*¹⁴⁹

A medio camino entre el muñeco dotado de vida y el animal humanizado, destacamos al protagonista de *Duerme bien, pequeño oso* de Quint Buchholz, pues, a lo largo del relato, Pequeño Oso se comporta como un animal humanizado hasta que, al final, el lector descubre que el inseparable compañero de juegos del niño que duerme plácidamente la noche en la que transcurre la historia, es un juguete –un oso de peluche–.

Muchos cuentos de animales se sitúan en mundos muy parecidos al nuestro donde ellos pueden hablar (incluso con los de otras especies), vestir ropas, manejar instrumentos y hacer cosas con las manos como los humanos. El uso tan abundante de este tipo de personaje se explica por la necesidad del niño de mimesis, de identificación con el protagonista, sobre todo en edades tan tempranas en las que el animismo tiene mucha importancia. Los animales también se utilizan para tratar temas duros o los relacionados con la no discriminación y el cuidado del medio ambiente.

Los animales juegan un papel muy importante en la LI ya que entretienen, conmueven, ayudan al lector a identificarse con las emociones y los valores e informan sobre los animales salvajes (algunos en peligro de extinción) y la importancia de la protección y preservación del medio ambiente. Por ejemplo, *El árbol de los pájaros*, trata el tema de los incendios forestales al mismo tiempo que hace alusión a la historia bíblica de la huida de la Virgen María y San José con el niño a Egipto.

¹⁴⁹ COLOMER, T.: *La formación del lector literario*. Cit., p. 158.

Históricamente, el personaje animal aparecía dotado de la capacidad de hablar –entre otros atributos humanos– en relatos orales, bestiarios, fábulas y cuentos de hadas. El antropomorfismo –dar cualidades humanas a los animales– es un recurso utilizado frecuentemente en el relato fantástico, pero en nuestro corpus, muchas de las historias de animales antropomorfos podríamos tildarlas como realistas, pues reflejan la vida cotidiana. La tendencia a personificar proviene de las fábulas que:

*Ofrecen una ficción alegórica y moral protagonizada por seres irracionales inanimados o por animales humanizados. Unos y otros brindan enseñanzas útiles o morales. Son poemas breves. La conclusión en forma de moraleja es imprescindible.*¹⁵⁰

La fábula, propiamente dicha, no está representada en nuestro corpus de estudio; el único caso que podemos destacar es *Frederick*, la contra-fábula de *La cigarra y la hormiga*, muy del gusto de Leo Lionni. En *Frederick* se alaba el valor del arte como consuelo para los hombres.

Los animales son personajes centrales en varias obras analizadas. En ocasiones, son las mascotas de los protagonistas y reflejan situaciones sociales, como en *Hally Tosis* de Dav Pilkey, donde los niños ayudan a su perro a superar o, al menos, a aceptar su mal aliento. En otros casos, los animales pierden este protagonismo y simplemente acompañan al niño en situaciones fantásticas o en aventuras. Es muy frecuente que los animales no aparezcan relacionados con los humanos, como en *¿No duermes, Osito?*, o apenas lo hagan, como en *Un beso para Osito*, donde la niña invitada a la boda de Mofeto y Mofeta, únicamente aparece como personaje secundario al final del relato.

¹⁵⁰ GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Cit., p. 216.

El personaje animal se utiliza para tratar los más variados temas, tanto realistas como fantásticos, desde la familia a la escuela, el amor o los temas más duros. La relación paterno-filial aparece en varios títulos como en *¡Adivina cuánto te quiero!*, *Cuando sea grande* o en *Siempre te querré*. Se trata de historias centradas en las relaciones afectuosas entre el protagonista y uno de sus progenitores. En ocasiones, esta relación sirve como marco a nuevas historias, como sucede en *Historias de ratones*, donde Papá ratón cuenta una historia a cada uno de sus hijos –siete en total– para que se duerman.

Las relaciones con el resto de los miembros de la familia también se presentan en estos libros. Así, aparece el tema de los celos fraternales en *Julieta estate quieta* o el fuerte vínculo que existe entre la abuela osa y su nieto en *Un beso para Osito*, en el que el dibujo que Osito manda a su abuela y el beso que ésta le envía como respuesta, son los dos elementos que desencadenan el relato. Del mismo modo, en *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?* de Eve Bunting, el tejón adulto aparece como transmisor cultural ya que enseña a su nieto dónde comer o cómo limpiarse. Eve Bunting destaca en este relato el paso del tiempo y la cadena de la vida, la niñez y la vejez como edades iguales y complementarias, pues el joven aprende y el viejo recuerda.

Como decíamos anteriormente, en los últimos años, el interés por presentar a los niños más pequeños el tema de la muerte, ha provocado que comiencen a editarse álbumes ilustrados en los que los contenidos más duros se expresan por medio de las imágenes. Del mismo modo, normalmente, estos libros suelen estar protagonizados por animales humanizados, para establecer una distancia emocional entre el texto y el lector. Podemos citar a modo de ejemplo *Osito y su abuelo* de Nigel Gray y *Nana vieja* de Margaret Wild.

Los libros centrados en la muerte del anciano ayudan al niño a valorar los momentos que comparten con sus abuelos para poder recordarlos después de su muerte, al mismo tiempo que estos libros infantiles “aseguran” a los adultos la permanencia en el recuerdo de sus nietos. Normalmente la trama de estos libros se establece en cuatro estadios¹⁵¹: la relación entre el niño y el abuelo, la enfermedad del abuelo, la muerte del abuelo y el luto y la recuperación del niño.

La relación entre el nieto y el abuelo es muy cercana en la mayoría de los libros analizados y todos comienzan haciendo alusión a la especial camaradería que se establece entre ellos: los abuelos son cómplices, amigos y canguros de sus nietos. Entre unos y otros se dan fuertes alianzas y vínculos afectivos que se refuerzan cuando los abuelos se culpan de faltas cometidas por sus nietos para evitarles una reprimenda o un castigo.

En ocasiones residen en la casa de sus nietos y, en otros casos, son abuelos independientes que viven solos y no necesitan ningún tipo de cuidado extra pero, de todas formas, sus nietos pasan temporadas con ellos o los visitan asiduamente. Podemos citar a modo de ejemplo a *Osito*, el protagonista de *Osito y su abuelo*, que visita a su abuelo todos los viernes y *Nana Vieja* que vive con su nieta. Esta extrema cercanía enfatiza la importancia que, para el protagonista, tiene su abuelo, destacándose el dolor al que el nieto tendrá que enfrentarse con su muerte.

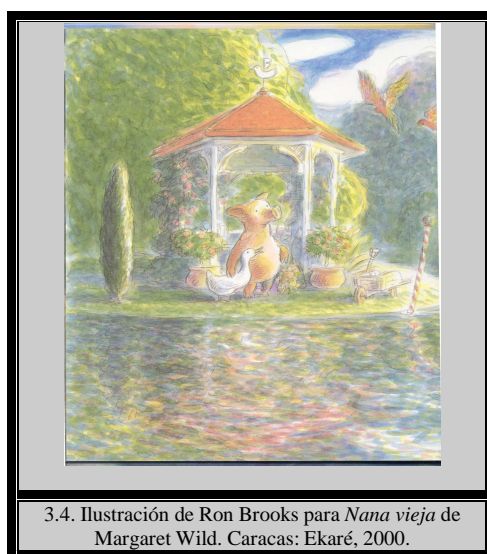
Los abuelos se representan –con muy pocas excepciones– de una manera idealizada y, normalmente, actúan de acuerdo a roles de género muy estereotipados, en los cuales las abuelas proporcionan comida y cuidados a sus nietos y los abuelos los llevan a sitios especiales, hacen cosas por ellos o les enseñan a hacerlas. En muchos casos también les relatan variadas historias

¹⁵¹ SADLER, David: “*Grandpa Died Last Night: Children’s Books about the Death of Grandparents.*” *Children’s*

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

que suelen estar basadas en su propia vida, por lo que por medio de estos relatos transmiten sus recuerdos en forma de historias familiares que, a menudo, se refuerzan con objetos especiales o fotografías.

En estos libros suelen ofrecerse distintas explicaciones de la muerte para intentar proporcionar consuelo a los niños, construyendo diferentes formas de vida ultraterrena para los abuelos. *Nana vieja* es uno de los pocos títulos en cuya última ilustración se aúnan varios referentes simbólicos: la barca abandonada en el lago remite a la de Caronte en la laguna Estigia; la paloma que emprende el vuelo simboliza el alma que asciende a los cielos; el paso estacional que se produce a lo largo del relato está en estrecha relación con el continuo morir y renacer de la naturaleza en invierno y primavera.



3.4. Ilustración de Ron Brooks para *Nana vieja* de Margaret Wild. Caracas: Ekaré, 2000.

También se utiliza el animal humanizado para tratar las principales fobias infantiles: miedo a la oscuridad (*¿No duermes, Osito?*) o a las tormentas (*La tempestad*). En algunas

obras se ofrecen diferentes maneras de combatir estos miedos gracias a la ayuda de uno de los progenitores, como en *¿No duermes, Osito?* de Martin Waddell.

Un tema muy importante que se trata en las obras protagonizadas por animales, es el de la amistad entre animales iguales entre sí, pero también entre diferentes especies, tema utilizado, normalmente, para enfatizar en la no diferencia interracial, como sucede entre un elefante y un ratón en *Una montaña para Pancho*; entre un oso y un gato en *Osito polar, vuelve pronto*, o entre un conejo y una hormiga en *El pequeño conejo blanco*. Hemos de destacar al oso protagonista de *Baldomero va a la escuela* pues, mientras se dirige al colegio, se encuentra con sus amigos que pertenecen a diferentes especies: la señorita Pinzón, la señorita Perdiz, el señor Jabalí, el señor Zorro, los pájaros, la señora Rana y el señor Sapo. Asimismo hemos de destacar *¿A qué sabe la luna?*, por presentar la cooperación entre varios animales para lograr un objetivo común: alcanzar la luna para probarla y saber cuál es su sabor.

Muchas veces la amistad se establece entre animales de la misma especie: entre dos lobos en *Nieve*, entre dos sapos en *Días con Sapo y Sepo* o entre “lagartijas” en *El chiringuito de Momo*. El relato *Días con Sapo y Sepo* de Arnold Lobel, gira en torno a la amistad de los dos protagonistas pero, al mismo tiempo, cada uno de los capítulos se refiere a otros temas. El capítulo “Mañana”, introduce el valor del trabajo bien hecho: Sepo tiene que hacer tantas labores domésticas que decide hacerlas el día siguiente pero Sapo lo ayuda y así podrá descansar mañana; en “La cometa”, Lobel destaca la importancia de la perseverancia pues, tras varios intentos, los dos sapos consiguen hacer volar la cometa; en “Escalofríos”, Sapo relata a Sepo una historia de terror; en “El sombrero”, Sapo le regala a su amigo un sombrero

pero le queda enorme, por lo que aconseja a Sepo que sueñe con cosas grandes para que aumente el tamaño de su cabeza. Mientras Sepo duerme, Sapo moja el sombrero de paja que va encogiéndose hasta adquirir el tamaño adecuado; en la última historia “Solo”, Arnold Lobel nos presenta la soledad compartida, pues aunque Sapo desea estar solo, Sepo le hace comprender la importancia de la amistad.



3.5. Ilustración de Arnold Lobel para *Días con Sapo y Sepo*. Madrid: Alfaguara, 2000.

Podemos observar que, en ocasiones, el protagonismo animal sirve para tratar temas sociales y, así, presentan la tolerancia a un nombre diferente (*Crisantemo*), al mal aliento de nuestra mascota (*Hally Tosis*), o a una apariencia o color diferente como en *El día de Elmer* – el elefante de colores– o en *Nieve*, cuyo protagonista es abandonado al nacer por ser blanco en lugar de marrón. En el libro de Ana María Machado, *Niña bonita*, se suceden los intentos del conejo blanco por conseguir un color tan negro como el de la niña protagonista.

También se utilizan animales humanizados como Babel (*Babel y el ángel*) para presentar el amor al mundo del arte, la soledad o el primer amor –éste también aparece como tema secundario en *Un beso para Osito*, entre Mofeto y Mofeta, amor que terminará en boda al final del relato–.

Como comentamos anteriormente, el personaje animal se utiliza para tratar temas duros pues, mediante su uso, el autor persigue crear una distancia emocional entre el texto y el lector. Entre estos temas duros, destacan los de la guerra y la paz que, aunque, históricamente, no han sido considerados apropiados para la LI en general y para la destinada a los más pequeños, en particular, y todavía hoy en día, en las primeras etapas lectoras del niño se le intenta proteger del encuentro con estos temas. En las obras que aparece la guerra, suele trazarse una línea que separa claramente el bien del mal, poniendo un énfasis especial en mostrar el lado amable de la naturaleza humana teniendo en cuenta que el niño aprende por imitación e identificación.

El viaje de Babar, de Jean de Brunhoff, contiene escenas de guerra, pues el reino de los elefantes está constantemente en lucha con el país de los rinocerontes. La no violencia y el pacifismo están tratados en *Ferdinando el toro* (que mantiene una relación de intertextualidad con *El toro fiel*) y en *El hombrecillo de papel*. En general, los álbumes ilustrados que contienen relatos de guerra, más que un testimonio, memoria o constancia de un hecho real, son un modo de reafirmar a través de la palabra la oposición y repulsa a todo acto de violencia humana. En ocasiones el acercamiento al tema de la guerra se hace por medio de obras alegóricas, como *Ferdinando el toro* de Munro Leaf.

b) La estructura.

Muchos investigadores han analizado la complejidad de las secuencias narrativas tratando de determinar la estructura del cuento popular. Esa estructura suele presentar tres partes: la presentación de la situación inicial de la que se parte –de los hechos, los personajes y

el ambiente–, el nudo, que tiene tres fases: el acontecimiento que desencadena la acción, la acción desencadenada y el éxito o fracaso de la acción producida. Por último tiene lugar el desenlace, la situación final –con la posible solución del problema planteado– que, a su vez, puede convertirse en situación inicial de otra acción secundaria. La explicación más clara de estas tres fases la ofrece Todorov¹⁵²:

Un relato ideal comienza por una situación estable que alguna fuerza perturba. De ello resulta un estado de desequilibrio. Por la acción de una fuerza dirigida en un sentido inverso, el equilibrio se restablece. El segundo equilibrio es parecido al primero, pero ambos no son idénticos. Hay pues, dos tipos de episodios en un relato: los que describen un estado (de equilibrio o desequilibrio) y los que describen el paso de un estado al otro.

Es decir, mientras que la presentación y el desenlace describen estados, el nudo relata las acciones que llevan de un estado a otro. Por ello, podemos comprobar que mientras que en la presentación y el desenlace se suele utilizar el imperfecto, en el nudo se emplea mayoritariamente el indefinido y las formas verbales perfectivas.

A continuación utilizamos esta estructura para analizar las obras de nuestro corpus porque, aunque todas no sean cuentos populares, comparten con ellos muchas características. Coincidimos plenamente con Albentosa y Moya¹⁵³ cuando afirman que en la mayoría de los relatos para "primeros lectores":

La estructura es muy elemental y está formada por una presentación muy sencilla de la situación y el personaje/s principal/es, un desarrollo de una acción muy básica, y un desenlace breve, generalmente feliz y moralizante, de la historia.

¹⁵² TODOROV, T.: *Poétique de la prose*. París: Le Seuil, 1973, p. 82.

¹⁵³ ALBENTOSA, J. I. y MOYA, A. J.: *Narración infantil y discurso*. Cit., p. 43.

Generalmente se trata de relatos breves, de trama muy simple y estructurada, con elementos predecibles, lenguaje sencillo y rítmico, reducido número de personajes y linealidad narrativa. La mayoría de los álbumes ilustrados utilizan un fuerte hilo conductor de la historia con el que ir construyendo la tensión de forma creciente, hasta el momento en el que parece que todo está perdido, de manera que el "esperado" final feliz reconforte al niño. Por otro lado, la literatura destinada a “primeros lectores”, apenas apela al intertexto lector –por ser éste aún muy pobre, salvo referencias a cuentos populares infantiles que le han leído o narrado– ni introduce dificultades o cambios en la estructura de las historias.

Las narraciones del corpus suelen seguir una progresión lineal apoyándose en una estructura muy marcada, que puede resumirse en el "modelo quinario" o relato en cinco secuencias de Adam¹⁵⁴: un *estado inicial* de los personajes que fija el marco de la narración; el *inicio del proceso* en el que se da una complicación o se introducen los motivos que alteran el equilibrio inicial; el *proceso* donde se desarrolla la acción encaminada a restablecer el orden inicial; el *cierre del proceso* en el que mayoritariamente se resuelve el problema y *el resultado* o situación final. En algunos casos suele añadirse una fórmula de cierre, similar a la de los cuentos populares infantiles.

Para analizar las obras de nuestro corpus, empleamos la estructura tripartita y el “modelo quinario”, conjuntamente. A modo de ejemplo, referimos aquí la estructura de la acción de *Frederick* de Leo Lionni: en la *presentación*, el estado inicial, sitúa al lector en el viejo muro hecho de piedras en el que se desarrolla la historia y se le presenta a una parlanchina familia de ratoncitos que se afanan en recoger provisiones para el invierno. El inicio del proceso viene

¹⁵⁴ ADAM, J. M. *Le texte narratif*. París: Nathan, 1985.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

contenido en la frase: “Todos trabajaban día y noche. Todos menos Frederick”. En el *nudo* o el proceso los compañeros de Frederick se quejan continuamente porque ese ratoncito no trabaja. Cuando llega el invierno y comienzan a agotarse el calor, la comida y las cosas sobre las que hablar, Frederick es quien comparte sus provisiones con ellos: las palabras. Éste sería el cierre del proceso pues se resuelve el problema. Finalmente, en el *desenlace*, se muestra el resultado ya que todos los ratones creen que Frederick es un poeta, produciéndose el “reconocimiento del héroe”.

Del mismo modo, en *Crisantemo* de Kevin Henkes, la situación inicial relata el nacimiento de la ratita protagonista y lo mucho que le gustaba su nombre:

El día en que ella nació fue el día más feliz de la vida de sus padres. (...) Sus padres le pusieron Crisantemo (...) Y cuando fue lo suficientemente mayor como para apreciar su nombre, le encantó.

El inicio del proceso se produce cuando la protagonista comienza a ir al colegio: “Cuando la señorita Charo pasó lista, todos se rieron al oír el nombre de Crisantemo.” A lo largo del proceso continúan las burlas en el colegio por su nombre hasta que en el cierre del proceso, la intervención de la señorita Estrella, la maestra de música que está embarazada y anuncia que si su bebé es hembra se llamará Crisantemo, suscita los celos de todos los alumnos de la clase de la protagonista. El resultado se ofrece al lector en forma de epílogo, en el que se relata el éxito del número musical de la clase y que, efectivamente, la señorita Estrella llamó a su preciosa ratita Crisantemo.

Muchas veces, en aras de simplificar más aun la estructura, el relato empieza “in medias res” y así, en *El pirata valiente*, Ricardo Alcántara omite la *presentación* en la que explicaría

que Juanito es un niño que juega a ser pirata, y desde un primer momento el protagonista aparece como un pirata feroz y temible cuya verdadera identidad sólo se insinúa en las ilustraciones y se desvela al final del relato.

En estos textos para “primeros lectores”, debido a su cercanía con los relatos orales, no es extraño encontrar la estructura de los “cuentos de fórmula”, entre los que hemos de distinguir los cuentos concatenados, los acumulativos, los circulares y los de nunca acabar. Los cuentos concatenados *son relatos muy simples en que lo esencial está dado en forma de eslabones de una cadena narrativa, en que se van encadenando los acontecimientos, uno a uno, siguiendo un mismo patrón.*¹⁵⁵ Éste sería el caso de *El pequeño conejo blanco*, en el que, mientras el protagonista va al huerto a buscar unas coles para hacer un caldo, una cabra se mete en su casa. El conejo solicita la ayuda de los animales que va encontrándose: un buey, un perro, un gallo hasta que, finalmente, una hormiga es quien le ayuda a expulsar a la cabra de su casa.

Las características de los cuentos acumulativos nos podían llevar a considerar como tales a algunos “counting books” –explicados en la página 84–, como *Contando ositos de goma*, pero, sobre todo, a aquellos en los que, para conseguir un objetivo final, van participando cada vez más personajes: éste es el caso de *¿A qué sabe la luna?*, en el que todos los animales deseaban saber a qué sabía la luna, por lo que un buen día la pequeña tortuga subió a la montaña más alta para averiguarlo. Desde allí, la luna estaba más cerca pero todavía era imposible alcanzarla, por lo que la tortuga acude al elefante en busca de ayuda quien, a su vez, hace lo mismo con la jirafa y ésta con la cebra que, a su vez, se la pide al león y éste al

¹⁵⁵ BEUCHAT, C.: “Los cuentos de fórmula llegan a la sala de clase.” *Colibrí*, nº 18, 1999, p. 6.

zorro y éste al mono que acude al ratón, quien, finalmente, consigue arrancar un trozo de luna. Vemos que se repite una secuencia narrativa en la que un animal solicita la ayuda de otro para ir ascendiendo e intentar alcanzar la luna. El animal en cuestión pide ayuda al siguiente repitiendo la frase: “Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla”. A medida que los animales van incorporándose al relato también la ilustración los muestra colocados unos encima de otros.

Este modo de insertar las secuencias narrativas de forma acumulativa, también se produce en *El señor Debajodelacama*, donde el monstruo protagonista de la historia (el señor Debajodelacama) pide a Jim que comparta su cama con él. Este hecho se repite con otras criaturas que, animadas ante la perspectiva de pasar una noche más cómoda, abandonan sus escondites y solicitan un hueco en la cama del niño hasta que, finalmente, Jim tiene que dormir debajo de la cama porque apenas si queda sitio para él.

En el cuento circular la trama se inicia, se desarrolla y termina justo donde comenzó, en una especie de vuelta circular; puede tener carácter de encadenado o presentar elementos acumulativos. Como ejemplo de cuento circular podríamos citar *Un beso para Osito* de Else Holmelund Minarik y *El gigante y los pájaros* de Ghislaine Biondi.

En *Un beso para Osito* de Else Holmelund Minarik, el beso que la abuela de Osito le envía va pasando por “los labios” de diversos animales. *El gigante y los pájaros*, empieza y termina “aparentemente” igual, pero presenta una trama más complicada: parece que se estructura en tres partes: en la introducción el narrador nos presenta al solitario gigante; durante el desarrollo narra cómo establece amistad con los pájaros y, en el desenlace, nos muestra la gran cantidad de amigos que tiene el gigante. El lector experimenta la sensación de

estar frente a un relato circular, debido a la forma tan similar de iniciar y concluir la narración, por medio de las siguientes gradaciones ascendentes:

Piesgrandes es alto, demasiado alto, tan alto que sus cabellos hacen cosquillas a las nubes en la barriga. Piesgrandes es grande, demasiado grande, tan grande que la Tierra tiembla con cada pisada suya. Piesgrandes está solo, demasiado solo, tan solo que, desde la última vez que vio a alguien, la luna ha cambiado de forma más de mil veces en el cielo. [...]

Piesgrandes es alto, muy alto, es un gigante. Piesgrandes es grande, muy grande pero, por fin, se siente feliz rodeado de los pájaros.

En los libros analizados no hemos encontrado representación del cuento de nunca acabar aunque, en ocasiones, el final abierto parece dejar un camino por el que continuar la historia o se juega con la prohibición o el recelo de volver a iniciarla, como en *Un beso para Osito*, en el que Osito pide a Gallina que le lleve otro beso a su abuela y la Gallina tajantemente expresa: “¡Ni pensarlo! –contestó Gallina– Se arman unos líos espantosos”.

Como hemos visto, la repetición es un recurso muy utilizado tanto en temas como en imágenes recurrentes en los libros de nuestro corpus, fenómeno que, muchas veces, procede de los cuentos populares infantiles en los que el héroe ha de realizar distintos intentos hasta que, finalmente, logra conseguir su meta y este repetido fracaso ayuda a aumentar la tensión en el cuento. Debido al intenso uso de la repetición, muchas obras dirigidas a “primeros lectores” son predecibles pues, para el lector, es muy gratificante que el libro cumpla sus expectativas de lectura. Según aumente la edad del lector, el autor intentará confundir, sobresaltar, fastidiar o satisfacer las expectativas del mismo.

Un claro ejemplo de repetición sería *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, que presenta las actividades cotidianas que un tejón adulto y su nieto realizan durante un paseo por el bosque.

La estructura se organiza de la siguiente manera: actividades físicas que puede hacer el nieto (saltar, rodar por la pendiente del sendero o trepar por los árboles) y enseñanzas basadas en la experiencia que el anciano le muestra (comer lombrices, limpiarse las garras, encontrar bulbos de flores silvestres o las moras más sabrosas, saber dónde hacen sus nidos los ratones de campo, hallar colmenas de abejas llenas de miel o pescar). La historia también se estructura en tres partes: en la primera, el pequeño tejón reta a su abuelo para ver si puede saltar, rodar o trepar, utilizando la fórmula que titula el libro: “Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?”. El abuelo tejón afirma que cuando era joven podía hacerlas, pero ahora ya no es lo suficientemente ágil para ello. Al mismo tiempo, el abuelo tejón le demuestra que aún puede enseñarle muchas cosas nuevas, como buscar comida, pescar o limpiarse las garras y, tal vez, lo más importante, los lazos afectivos entre familiares y la cadena de la vida, pues le explica que algún día el pequeño tejón también tendrá un nieto y tendrá que enseñarle todo lo que él ha aprendido durante su paseo. La historia termina con los dos protagonistas dormidos. El texto está formado por oraciones que desarrollan la acción, apareciendo en raras ocasiones descripciones o digresiones, pues como afirma Nobile:¹⁵⁶

Desde un punto de vista formal, la extremada sencillez y linealidad de la narración, la gracia y la frescura de un lenguaje rápido y esencial,... la sobriedad de las descripciones,... el reducido número de personajes, la ausencia de seres complicados y de situaciones simultáneas y complejas,... el carácter repetitivo, son elementos que permiten establecer que los cuentos son la forma de organización del pensamiento más adaptada al niño.

¹⁵⁶ NOBILE, A.: *Literatura Infantil y Juvenil*. Cit., p. 55.

Hemos visto que en el inicio de las narraciones se describe el mundo de ficción, los personajes y el escenario en el que se desarrollará el conflicto o la acción. Del mismo modo, el cierre de las historias, generalmente, se ofrece como un final feliz que ejerce una función tranquilizadora o incluso pretende crear una catarsis en el joven lector.

Hasta los años setenta los cuentos para niños y niñas solían acabar "bien", teniendo para el lector la virtud tranquilizadora del final feliz. Este final feliz actualmente convive con una presencia cada vez mayor de finales abiertos, desenlaces en los que se consigue aceptar el conflicto, o claramente negativos que suelen ser salidas de tono, fantásticas o divertidas, incluso cuando sirven para introducir temas especialmente conflictivos. Según constata en su estudio Teresa Colomer¹⁵⁷, aproximadamente el 60% de las obras actuales resuelve el conflicto inicial y la desviación de la norma (casi un 40%) *revela el acceso a nuevos temas, y porque intenta provocar nuevas reacciones en el lector.*

El final negativo, que se suele utilizar para crear un fuerte efecto en el lector – normalmente, para producir la risa o el llanto–, apenas encuentra representación en las obras de nuestro corpus.

A menudo se mezclan los diferentes finales, por ejemplo la aceptación del conflicto supone siempre una cierta apertura, ya que el lector no puede saber cómo evolucionarán las cosas más adelante. El final abierto consiste en dejar sin atar los cabos de la narración que se presenta como fácilmente susceptible de continuación. La aparición del final abierto se debe a dos razones principales: por un lado, es más adecuado para mostrar una visión más compleja de la realidad, donde la mayoría de los conflictos no se solucionan de una vez por todas o no

¹⁵⁷ COLOMER, T.: "¿Cómo terminan los cuentos?" *Espacios para la lectura*, nº 2, 1996, p. 6.

lo hacen de una forma concreta; y por el otro, satisface la tendencia a motivar el juego con el lector. Los finales abiertos se hacen más necesarios al introducir temas sociales y sobre todo cuando el propósito implícito no es sólo que el lector conozca las situaciones injustas descritas, sino que adopte un compromiso moral hacia ellas. En *¿A qué sabe la luna?*, se utiliza el siguiente final abierto:

El pez, que lo había visto todo, no entendía nada y dijo: —¡Vaya, vaya! Tanto esfuerzo para llegar a esa luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?

Este final abierto parece indicar que la historia va a desarrollarse nuevamente entre los animales del agua, pero lo que realmente motiva es una salida de tono para que el lector se sonría ante la simplicidad del pez. Del mismo modo, en *El viaje en globo de Guillermo*, se abre una vía narrativa cuando el narrador establece un guiño con el lector anunciando: “algún día también él podría montar en un helicóptero como el de la policía”.

c) El estilo narrativo.

Aunque la mayoría de las obras analizadas son narrativas, algunas no lo son o están enriquecidas con otras formas de expresión. Podemos hablar de cinco tipos de discurso: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo, cada uno de ellos con sus propios marcadores discursivos pero, como afirman Albentosa y Moya¹⁵⁸, no hay unanimidad en la categorización de los distintos tipos de textos.

¹⁵⁸ ALBENTOSA, J. I. y MOYA, A. J.: *Narración infantil y discurso*. Cit., p. 27.

Como decíamos anteriormente, las obras de nuestro corpus son narrativas pero, en ellas, podemos encontrar descripciones, diálogos, comentarios e incluso, fragmentos líricos que sirven, la mayoría de las veces, para reforzar la expresividad y provocar la risa. El humor, uno de los rasgos distintivos de la LI, es más frecuente encontrarlo en la ilustración, aunque también lo podemos ver en el texto de *La bella durmiente*, por ejemplo:

La princesa llevaba los mejores ropajes de su armario y estaba resplandeciente (por suerte, el príncipe estaba tan enamorado que no se atrevió a decirle que estaban más pasados de moda que los vestidos de su abuela).

La descripción tiene como función trazar con precisión los rasgos esenciales de los personajes y del marco donde se realiza la acción. En la mayoría de los libros analizados, la ilustración es la encargada de describir personajes y escenarios para que el relato no gane páginas. Asimismo, en ocasiones, el narrador interrumpe el discurso para valorar o comentar determinados aspectos de la realidad narrada como, por ejemplo, la evolución de un personaje. Esta parte de la narración suele adquirir un tono expositivo y produce dos efectos estilísticos: interrumpe con frecuencia el ritmo rápido de la narración y adensa el discurso narrativo porque lo llena de vocabulario abstracto y de verbos "de estado".

También es muy frecuente el empleo del diálogo, por medio del cual los personajes manifiestan sus ideas, sentimientos y pensamientos. El diálogo tiene, a grandes rasgos, una doble función: la narrativa y la de dramatización. La narrativa se produce cuando los personajes, a través del mismo, desvelan partes de un acontecimiento. La de dramatización tiene lugar cuando se pone de manifiesto la relación o la confrontación entre los personajes.

En el diálogo se utilizan varios recursos expresivos como frases interrogativas, exclamativas, imperativas y dubitativas, así como, a veces, oraciones mal construidas o no acabadas, vaguedades y titubeos. En ocasiones, para apoyar el diálogo, los personajes hacen uso de interjecciones, vocativos, énfasis, hipérboles y expresiones gestuales que se apoyan en las ilustraciones. En las obras analizadas, por su cercanía con el discurso oral, predominan los diálogos expresados de forma directa, frente a la indirecta. También es habitual el uso de estructuras repetitivas que ayudan en la lectura, pues permiten predecir la historia [Vid. Apartado 2.2.6. Recursos del autor para facilitar la comprensión, pp. 279-367].

En nuestro corpus se utiliza mayoritariamente una sintaxis estándar y un lenguaje simple y claro, nada específico o técnico, algo más elaborado que la lengua coloquial, pero muy cercano a las características del discurso oral¹⁵⁹. No podemos olvidar que algunas de las obras estudiadas son relatos que, en su origen, se transmitían por vía oral, e incluso, hoy en día, van dirigidos a niños que aún no saben leer y necesitan la ayuda de un adulto mediador. Aunque los cuentos orales se recojan por escrito y los leamos a los niños, no podemos afirmar que éstos sean actos del discurso oral ya que por muy cercanos que se presenten los cuentos al habla viva, siempre acusan el baño literario de la transcripción.¹⁶⁰ Aún así, podemos observar reminiscencias de su procedencia oral o alusiones a ella, como el empleo reiterativo de las fórmulas de apertura y cierre.

Con las fórmulas iniciales se pretende provocar un alejamiento temporal, de manera que el oyente note que está fuera de la realidad y del presente. [...] Estas fórmulas iniciales son fórmulas mágicas que nos permiten entrar en el cuento -ese otro

¹⁵⁹ Remitimos al lector al cuadro elaborado por ALBENTOSA y MOYA (*Narración infantil y discurso*. Cit., p. 25), en el que comparan el discurso oral con el escrito.

¹⁶⁰ CERVERA, J.: *Literatura y Lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1993, p. 32.

mundo-, situándonos en "una vez", que es única, pues hace referencia a la época en que los animales hablaban, los árboles dialogaban y las hadas y las brujas existían.¹⁶¹

En el corpus seleccionado hemos encontrado fórmulas de apertura en la mayoría de los que son cuentos populares, como *Hansel y Gretel* o *Caperucita Roja*, pero, junto a éstos, también podemos observar su presencia en obras infantiles actuales como *El árbol generoso* de Shel Silverstein. La fórmula del “érase una vez” se utiliza en *Hally Tosis*, *El hombrecillo de la manzana*, *El pequeño conejo blanco*, *Pulgarcito* o en *La ratita presumida*, entre otros. Muy cercanas al “érase una vez” se ofrecen fórmulas del tipo “Hace mucho”, que aparece en *Luly*, *el iceberg* o en *Pinocho*.

La fórmula inicial “Había una vez”, también se usa muchísimo y, generalmente, va seguida de la “especie” a la que pertenece el protagonista de la historia, como podemos comprobar en los siguientes ejemplos: “había una vez un conejo” (*El pequeño conejo blanco*), un árbol (*El árbol generoso*), una niña (*De cómo nacieron las sirenas*, *Caperucita Roja* o *Niña bonita*), un caballero viudo y rico (*La Cenicienta*), un toro (*El toro fiel*), una pesadilla (*Una pesadilla en mi armario*), un erizo (*El erizo de mar*), dos osos (*¿No duermes, Osito?*), una pluma (*Había una vez una pluma*) o un elefante (*Una montaña para Pancho*).

Aquellos relatos que no utilizan fórmulas de apertura suelen usar el imperfecto para iniciar la narración como sucede en *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?* (“El sol se estaba poniendo”), *Buenos días, querida ballena* (“Enrique estaba sentado”), *En casa antes de anochecer* (“Osito estaba sentado”), *Ferdinando el toro* (“Vivía una vez en España”), *El hombrecillo de papel* (“Era una mañana de primavera”), *Pedro y su roble* (“Pedro tenía un

¹⁶¹ MOROTE MAGÁN, P.: "El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura." En

amigo”) o *El viaje en globo de Guillermo* (“Guillermo vivía con sus padres”). E, incluso, algunos libros, como *Mi dinosaurio* de Mark Alan Weatherby, emplean la misma fórmula para abrir y cerrar la historia: “Hay momentos especiales”, y “hay momentos especiales, no lo olvides”, respectivamente.

En cuanto a las principales fórmulas de cierre utilizadas en las obras analizadas, destacan aquellas, más o menos heredadas de los cuentos populares, que suelen estar contenidas en un pareado como “fueron felices y comieron perdices” (*Hansel y Gretel*) o “y a mí no me dieron porque no quisieron” (*El pequeño conejo blanco*). También es muy normal la utilización de la palabra “fin” como en *El árbol generoso*, *Un beso para Osito* o *Historias de ratones*. En otros casos, las fórmulas finales se ofrecen como pregunta retórica del tipo “¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?” (*¿A qué sabe la luna?*), porque, mediante las fórmulas de cierre:

*Se procura hacer volver al oyente al mundo de la realidad del que se le ha arrancado con la narración del cuento; para ello, el narrador suele modificar su entonación y adopta un tono de juego o broma que hasta entonces no tenía.*¹⁶²

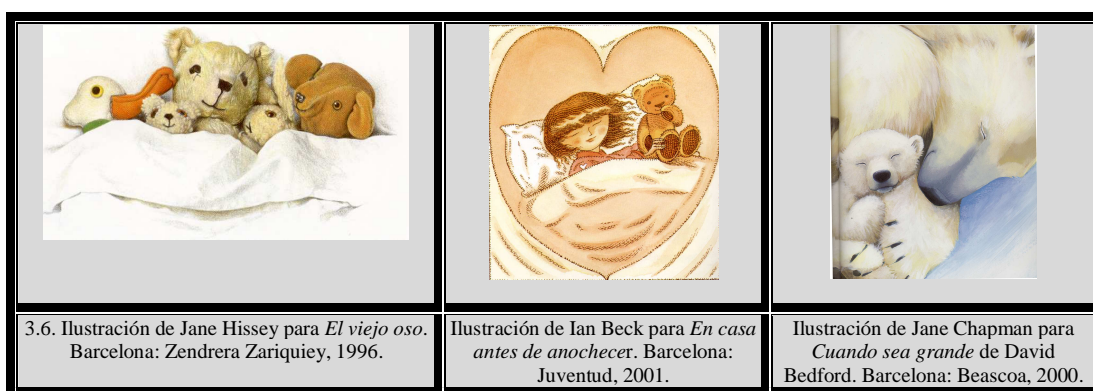
A veces, al final de la historia, se incluye una frase a modo de moraleja que resume el contenido de la obra, como en *Julieta y su caja de colores* de Carlos Pellicer, que concluye con la máxima “Saber pintar es saber decir las cosas”. Como norma general, hemos de destacar que la mayoría de las obras de nuestro corpus concluyen cuando los protagonistas se quedan dormidos. Esto es lo que sucede en *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, *Bajo las estrellas*, *Cuando sea grande*, *El día de Elmer*, *El viejo Oso*, *Duerme bien, pequeño oso*, *En*

MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Cit., p. 181.

¹⁶² MOROTE, P.: “El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura.” Cit., p. 182.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

casa antes de anocheecer, Osito y su abuelo, La luna, Pedro y su roble, El hombrecillo de la manzana o en *¡¡Papá!!* Esta forma de cerrar las historias, responde al uso que, generalmente, suele darse a los álbumes ilustrados, los cuales, en su mayoría, sirven como lecturas que el adulto comparte con el niño pequeño para ayudarle a conciliar el sueño.



Podemos observar que las formas heredadas de los cuentos populares no sólo se refieren a las fórmulas de apertura y cierre, sino también a la utilización de la rima y a la repetición de palabras e incluso de algunas estructuras, como sucede en *El pequeño conejo blanco* de Xosé Ballesteros:

Andando, andando, el pequeño conejo blanco se encontró con un buey y le pidió ayuda.

–Yo soy el conejito blanco y fui a coger coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo pero en ella está la cabra caburra y, si me salta encima, me despanzurra. ¿Quieres venir conmigo?

–Yo no, yo no voy porque tengo miedo –dijo el buey mientras se iba. El pequeño conejo blanco siguió andando y se encontró con un perro.

–Yo soy el conejito blanco y fui a coger coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo pero en ella está la cabra cabreja que, si me salta encima, me desmadeja. ¿Quieres venir conmigo?

–Yo no, yo no voy porque tengo miedo –dijo el perro mientras se iba.

Citamos, a modo de ejemplo, la versión de *Blancanieves* recogida en nuestro corpus de estudio en la que, si bien no aparecen fórmulas de apertura y cierre, sus diálogos se ofrecen con rimas internas y con constantes repeticiones:

–Dime, espejito, dime la verdad: de todas las mujeres de la tierra, ¿cuál es la más hermosa en realidad?

Y el espejo respondía:

–Tú eres la más hermosa, majestad. [...] Tú, reina, eres muy bella, de verdad, pero debes saber que Blancanieves te supera en belleza y en bondad. [...]

–Dime, espejito, dime la verdad: de todas las mujeres de la tierra, ¿cuál es la más hermosa en realidad?

Y el espejo había respondido:

–Tú eres la más hermosa en la ciudad, pero en el corazón de la montaña, en una pequeñísima cabaña, Blancanieves se esconde, majestad, y te supera en más de la mitad. [...]

–Dime, espejito, dime la verdad: de todas las mujeres de la tierra, ¿cuál es la más hermosa en realidad?

Y aquel día, el espejo respondió:

–Tú eres la más hermosa en la ciudad, pero en un reino antiguo, en libertad, la reina Blancanieves te supera y es más hermosa aún de lo que era.

Las continuas repeticiones también se producen cuando los siete enanos del bosque descubren, sorprendidos, que alguien ha utilizado sus enseres personales:

–¿Quién se ha sentado en mi taburete? –dijo el primero.

–¿Quién ha hurgado en mi plato? –dijo el segundo.

–¿Quién ha mordido mi rebanada de pan? –añadió el tercero.

–¿Quién ha tocado mi cuchara? –dijo el cuarto.

–¿Quién ha movido mi tenedor? –exclamó el quinto.

–¿Quién ha usado mi cuchillo? –dijo el sexto.

–¿Quién ha sorbido mi vino? –lo completó el último.

Vemos pues que, como decíamos anteriormente, las características lingüísticas y discursivas propias del discurso oral planean constantemente en las obras de nuestro corpus, sobre todo en lo que al léxico se refiere, ya que el autor:

*Utiliza un vocabulario común basado en personajes, objetos o acciones que, o bien pertenecen al entorno inmediato del niño y le son conocidos, o bien se corresponden con un mundo imaginario y fantástico con el que el niño está familiarizado. Es cierto que, en ocasiones, aparece un vocabulario más específico, principalmente verbos, que el niño irá incorporando paulatinamente a su acervo léxico.*¹⁶³

También hemos advertido el uso de un vocabulario estándar, muy cercano al del mundo del lector, con algunas excepciones referidas al nombre común de algún animal, como liebre (*Adivina cuánto te quiero*), tejón (*Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*), pinzón, perdiz o jabalí (*Baldomero va a la escuela*), batracios, cotorras o lechuzas (*Míster Magnolia*); buey o cabra (*El pequeño conejo blanco*), tortuga, gaviota o cangrejo (*La pequeña tortuga y la canción de mar*), buitres o cebras (*Yamina*), petirrojos (*Días con Sapo y Sepo*), puerco espín, pez luna o flamencos (*El erizo de mar*), ciervo (*¡Han cazado la luna!*), toro (*Ferdinando el toro* y en *El toro fiel*) y, sobre todo, encontramos un vocabulario más específico, alusivo a la fauna que se encuentra el bloque de hielo a lo largo de su travesía entre los dos polos en *Luli, el iceberg*: mariposas, guacamayo, tucanes toco, cóndores, albatros, ballenas jorobadas, collalba, charrán ártico, pingüinos, narvales, belugas, delfines, frailecillos, cigüeñas, tortuga, ibis rojos o barracudas.

Puede presentar dificultades al lector el vocabulario que se refiere a ciertas partes de un animal, como hocico (*Baldomero va a la escuela*), aleta caudal (*Buenos días, querida*

¹⁶³ Vid.: ALBENTOSA, J. I. y MOYA, A. J.: *Narración infantil y discurso*. Cit., pp. 47-48.

ballena), plumón (*El gigante y los pájaros*), pinza o aleta (*La pequeña tortuga y la canción de mar*) o trompa y colmillo (*Yamina*). No menos dificultosa es la comprensión de algunas palabras que aluden a sonidos emitidos por animales, como trinos o gorjeos (*El gigante y los pájaros*), aullidos o rugidos (*Yamina*) o berridos y bramidos (*Ferdinando el toro*).

Al lector también pueden provocarle problemas el vocabulario referido a elementos de la flora como, por ejemplo, castaño, musgos, helechos o raíces (*Bajo las estrellas*), pradera, cañas o encinas (*Baldomero va a la escuela*), musgo (*El gigante y los pájaros*), helechos, juncos o nardos (*Munia y la luna*), malezas o acacias (*Yamina*), gacebo (*Nana vieja*), claveles (*Ferdinando el toro*), nabo o dalia (*El erizo de mar*), bulbos o parterre (*¿Qué pasa aquí, abuelo?*) o crisantemo en *Crisantemo* de Kevin Henkes.

Este vocabulario, aunque presente dificultades al pequeño lector, puede enriquecer el texto, proporcionándole al chico un conocimiento mayor de su entorno. De todas formas, la aparición en el texto de una sintaxis y un lenguaje desconocidos no son obstáculos insalvables, ya que la historia se cuenta tanto en el texto como en la ilustración. El contexto, el lenguaje y las ilustraciones permiten al lector construir la historia y así, esa palabra o estructura desconocida, pueden pasar a formar parte del lenguaje del niño.

Hay un componente afectivo indudable en el tono general de los relatos de nuestro corpus y la notable presencia de diminutivos, tanto aplicada a sustantivos como a adjetivos, es un claro elemento que apoya esta afirmación. Es muy usual que aparezcan diminutivos (por sufijación) intercalados en el texto como: osito o amiguito (*Contando ositos de goma*), rinconcillos (*El gigante y los pájaros*), mismito, botellita, cubito o cachito (*Munia y la luna*), osito (*Osito y su abuelo* y en *Un beso para Osito*), musiquilla o bajito (*Si la luna pudiera*

hablar), elefantito (*Yamina*), solito, osito, o calentito (*Cuando sea grande*), jarrita, caperucita, derecha, abuelita, tiernecita, ramillete, casita o mismito (*Caperucita Roja*), varita, hijita o piececito (*La Cenicienta*), pobrecillo, osito o pequeñito (*En casa antes de anocheecer*), calentita o estrellita (*La estrella de Laura*) o pedacito (*¿A qué sabe la luna?*).

Vemos, pues, que el lenguaje de los libros de nuestro corpus es simple, mas no simplista y que con él se intenta incrementar el vocabulario de los lectores, presentándolo con una gran sencillez para facilitar la comprensión. No obstante, para que esos textos puedan llamarse literarios han de mostrar:

*Su capacidad de evocación y connotación a través del uso de imágenes y de símbolos, su posibilidad de apartarse de la exposición lógica de los conceptos para apelar a una comunicación más global que atañe a múltiples niveles de personas. Los sentidos, la inteligencia, la identificación afectiva, la proyección imaginativa o la conmoción emotiva son invocados por el texto literario en proporción en intensidad variable y por ello constituyen un tipo especial de comunicación humana.*¹⁶⁴

Algunas obras de nuestro corpus son historias rimadas en su totalidad como: *Rimas de luna*, *Julieta estate quieta*, *El pirata valiente*, *Míster Magnolia* o *Mi dinosaurio*. En la mayoría de ellas se utiliza el verso de arte menor, salvo en *Mi dinosaurio*, donde encontramos versos dodecasílabos y versos libres. Por ejemplo *Míster Magnolia* es un poema compuesto por versos anisosilábicos de arte menor, sobre todo hexasílabos, salvo algunos versos de dos, tres o cuatro sílabas. La rima es alterna rimando los pares en asonante (en –o/a con varias consonancias, en –ota, –otas u –olta). Estos versos forman una sucesión de cuartetos con rima consonante o asonante en los pares y que, a su vez, riman con un estribillo. Es decir, en este

¹⁶⁴ COLOMER, T.: “Texto, imagen, imaginación.” Cit., p. 8.

libro se combinan dos recursos para facilitar la lectura: por un lado, el uso de versos rimados y, por otro, la repetición acusada de frases bajo la forma del estribillo: “a Míster Magnolia le falta una bota”.

En otros casos los versos se intercalan en un momento concreto de la historia por lo que el episodio en cuestión adquiere una relevancia que de otra forma no obtendría. Esto sucede, por ejemplo, en los finales de algunos relatos por medio del uso de la rima en las fórmulas de cierre heredadas de los cuentos populares infantiles como en *Hansel y Gretel*: “y los tres vivieron felices y comieron perdices”; o en *El pequeño conejo blanco*: “y a mí no me dieron porque no quisieron”.

En ocasiones encontramos composiciones intercaladas en las obras estudiadas como la adivinanza planteada en *Mazapán*: “Adivina, adivinanza... ¿Con qué me lleno la panza?” y el “bueneficio”¹⁶⁵ de *La mágica historia del Ratoncito Pérez*: “Corre por el agua, llega hasta el río, que beban las ranas... ¡y se acabe este lío!”

Atendiendo al cómputo silábico, hemos de destacar que hay un abrumador predominio del verso de arte menor frente al verso de arte mayor, destacando el octosílabo y el hexasílabo. La preferencia por el verso sencillo, muy breve, contribuye a acelerar la composición, proporcionándole viveza y rapidez, lo que conlleva una evidente ausencia de licencias métricas, aunque sí aparecen sinalefas y encabalgamientos suaves. En ocasiones, los encabalgamientos también se producen en textos narrativos en los que no se presenta toda la información en el mismo campo visual sino que parte de esa información –normalmente aquello que causa sorpresa al lector– se pasa “intencionadamente” al renglón o a la página

siguiente, interrumpiendo el ritmo de la frase, para animar al lector a continuar su lectura.

Veamos unos ejemplos:

En *Si la luna pudiera hablar*, se repite constantemente el título de la obra para introducir diversas escenas a las que se alude en texto e ilustración. Con estas reiteraciones se persigue que el niño pase “ansiosamente” a la página siguiente para saber qué va a pasar. Del mismo modo en *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec, después de los sucesivos intentos de los animales del bosque por alcanzar la luna, cuando le llega el turno al ratón, en el clímax de la narración, el autor decide posponer el desenlace de la acción a la página siguiente:

Entonces, el ratón subió por encima de la tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebra, del león, del zorro, del mono y...

de un mordisco, arrancó un trozo pequeño de luna. Lo saboreó complacido, y después fue dándole un pedacito al mono, al zorro, al león, a la cebra, a la jirafa, al elefante y a la tortuga. Y la luna les supo exactamente a aquello que más gustaba a cada uno de ellos. Aquella noche, los animales durmieron muy, muy juntos.

En otros casos el encabalgamiento se produce por intercalar una onomatopeya en la mitad de la frase, como sucede en *Cuando sea grande* de David Bedford:

De pronto, Mamá Osa da un salto en el aire. El osito ve cómo el mundo se mueve veloz bajo sus pies

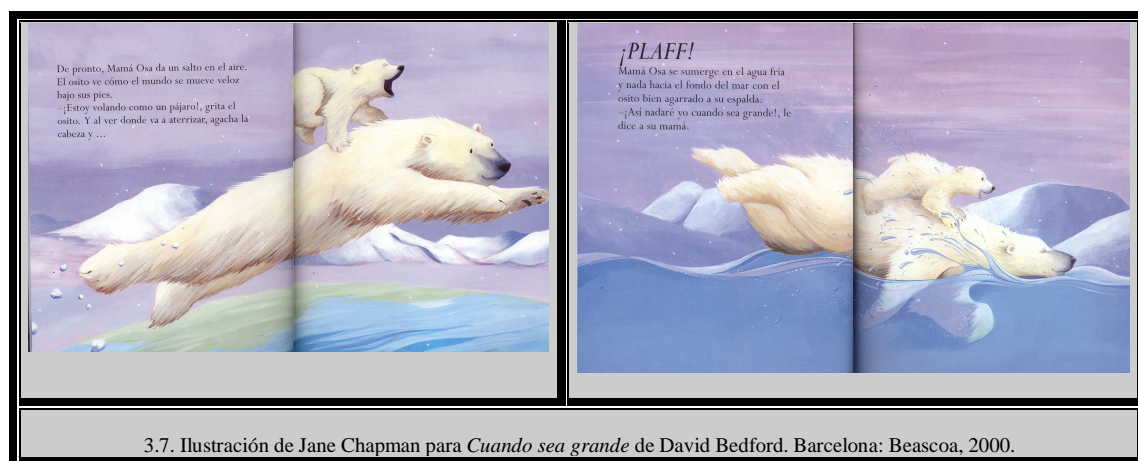
–¡Estoy volando como un pájaro!, grita el osito. y al ver donde va a aterrizar, agacha la cabeza y ...

¡PLAFF! Mamá Osa se sumerge en el agua fría y nada hacia el fondo del mar con el osito bien agarrado a su espalda.

–¡Así nadaré yo cuando sea grande!, le dice a su mamá.

¹⁶⁵ Maleficio bueno; se denomina así el sortilegio que realiza la Bruja Buena para anular los conjuros de las otras brujas.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Nos ha llamado mucho la atención la regularización de la rima en la mayoría de los textos del corpus que incluyen los pasajes líricos:

*La rima es la igualdad de sonidos que se produce entre dos o más versos a partir de la última vocal acentuada. Si esa igualdad afecta sólo a las vocales, la rima es asonante; si afecta tanto a los sonidos vocálicos como a los consonánticos, la rima es consonante.*¹⁶⁶

Si hubiera que fijar un modelo de rima para esos pasajes, sería el caracterizado así: rima consonante, grave y alterna en los pares. De todas formas, las excepciones, siempre existentes, nos obligan a un mayor detalle en el análisis de esas características:

1. No hay ninguna composición en la que no aparezcan, como mínimo, dos versos rimados.
2. La rima consonante se da en la mayoría de los textos (*Mister Magnolia* o en *Contando ositos de goma*), mientras que la asonante es más difícil de encontrar y, cuando aparece, lo hace junto a la consonante (*El pirata valiente*).

¹⁶⁶ CERRILLO, P. C.: *Introducción a los estudios literarios*. Cuenca: El Mirador, 1998, p. 38.

3. La mayoría de las veces el acento de la última palabra de cada verso, recae en la penúltima sílaba produciéndose la rima grave, como en *Contando ositos de goma*; la rima aguda se da en *Julieta estate quieta*, aunque, en algunos casos, como en *El pirata valiente*, encontramos la rima mixta.
4. Por la disposición de la rima en el poema, la rima alterna aparece, casi siempre, en los versos pares de *Míster Magnolia*, *Contando ositos de goma* y en la mayoría de las composiciones de *Rimas de luna*.

Destaca, igualmente, la formación de estos poemas con versos anisosilábicos –de diferente medida– (*El pirata valiente*), frente a los que se forman con versos isosilábicos. Este anisosilabismo predominante se explica por el frecuente uso de esquemas estróficos, presumiblemente isosilábicos que, en bastantes ocasiones, no respetan la regularidad silábica en todos sus versos. El tipo de estrofa más abundante es la cuarteta. También es importante la presencia de la redondilla y el pareado.

En cuanto a los verbos, la presencia del indicativo es mucho más alta que la del subjuntivo o el imperativo. Hay un mayor empleo de los verbos performativos frente a los constativos, pues no se pretende únicamente describir una situación o una acción sino también implicar al lector en las situaciones o acciones. Por ejemplo en *El valle de la niebla* de Arcadio Lobato, el abuelo de Esteban le dice a su nieto que algún día subirá a las montañas y abrirá el camino de la luz pero, para ello, le dice: “debes crecer y ser fuerte para que nadie pueda detenerte”. Del mismo modo en *Cuando sea grande* de Clare Bradford, cuando la madre de Osito dice a su hijo qué tiene que hacer para ser tan grande como ella, la osa se dirige, al mismo tiempo, a Osito y al lector:

Tienes que comer mucho si quieres ser tan grande como yo, le dice. [...] Si quieres correr como yo tienes que empezar a practicar, le responde Mamá Osa. Entonces el Osito se lanza a la carrera y corre tan deprisa como puede, pero su mamá enseguida le alcanza.

La escasa complejidad de las obras analizadas se pone de manifiesto nuevamente al analizar las figuras retóricas y los procedimientos estilísticos. Hemos dividido el repertorio estilístico en tres grupos, de modo que quedaran especificados los procedimientos según afectaran al nivel fónico y/o morfológico, al sintáctico o al nivel semántico y léxico. Entendimos que ésa era la mejor manera de comprobar la presencia de dichos procedimientos en cada composición y en el conjunto de textos que hemos estudiado. Como se puede comprobar hemos reflejado la presencia de todos los recursos que, por sus características, podían aportar valor literario, así como de otros que, por sí mismos, no lo tendrían, pero que, al repetirse notablemente, aportan cierta especificidad al texto, caso del diminutivo (que ya estudiamos anteriormente).

c.1. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel fónico y/o morfológico

Hemos encontrado ejemplos de onomatopeya (“el tic–tac de un despertador”, en *Si la luna pudiera hablar*) y, sobre todo, de aliteración, como “¡Oooh!” (*A dormir*), “¡Uf!” y “Umm!” (*Adivina cuánto te quiero*), “¡YAAAK!” (*La pequeña tortuga y la canción de mar*), “¡FIUUI!!!” (*En casa antes de anochecer*), “tralarí, tralará” (en *El día de Elmer*).

Aparecen también algunos juegos de palabras, como “solastero”, al unir “sol” y “forastero” (en *Historias de soles*); en “primas flautistas que dan bien la nota” (tomado de *Míster Magnolia*), con la que Quentin Blake alude a los dos posibles significados de la

expresión “dar la nota”. En *Hally Tosis*, Dav Pilkey juega constantemente con la construcción “dejar sin aliento”, ya que el perro sufre halitosis y los niños protagonistas intentan enfrentar a su mascota a algo sorprendente, algo que “lo deje sin aliento” para, así, curarle de su mal.

c.2. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel sintáctico

En las obras analizadas predomina la oración simple, lo que revela sencillez y claridad. Incluso, en aquellas obras en las que existe subordinación, la complicación es mínima, no planteando ningún tipo de problema en la comprensión de los contenidos, ya que no se produce ninguna desviación de la atención a causa de concordancias complejas, antecedentes lejanos u ordenación de la frase poco esperable.

Entre las figuras literarias que afectan al nivel sintáctico destacan algunas supresiones (zeugma y asíndeton) y figuras de corte repetitivo (anáfora, paralelismo, quiasmo, epanadiplosis, anadiplosis y polisíndeton), así como la gradación y el paréntesis. Veamos algunos ejemplos de la presencia de estos procedimientos en obras del “corpus”.

La anáfora es muy frecuente, ya que, como afirma Sáiz Ripoll, en el discurso literario infantil:

*Las marcas del enunciado se ofrecen mediante elementos anaforizantes que remiten a secuencias anteriores y favorecen la comprensión lectora. La coherencia textual se apoya en una serie de repeticiones o marcas que nos sitúan en el espacio, en el tiempo o ante un sujeto determinado.*¹⁶⁷

¹⁶⁷ SÁIZ RIPOLL, A.: “El discurso literario infantil. Características globales.” Cit., p. 62.

Destacaremos algunas de ellas. En *A dormir* de Tony Ross:

Prefiero lavarme las manos. Prefiero lavarme la cara. Prefiero lavarme los dientes. Prefiero peinarme ¡Oooh! No quiero bañarme. Prefiero irme a dormir. ¿Por qué? Hay una araña en la bañera ... y Nana ya está en la cama.

En *Adivina cuanto te quiero*:

“Yo te quiero hasta aquí arriba”, añadió la liebre pequeña. “Y yo te quiero hasta aquí arriba”, contestó la liebre grande. [...]

“Te quiero hasta la punta de mis pies”, dijo. “Y yo te quiero hasta la punta de tus pies” [...]

“Te quiero todo lo alto que pueda saltar”, se reía la liebre pequeña dando brincos arriba y abajo. “Pues yo te quiero todo lo alto que pueda saltar”, sonrió la gran liebre. [...]

“¡Te quiero de aquí hasta el final de aquel camino, hasta aquel río a lo lejos!”, gritó la pequeña liebre. “¡Yo te quiero más allá del río y de las lejanas colinas”, dijo la liebre grande. [...]

“Te quiero de aquí a la LUNA”, dijo, y cerró los ojos. [...] “Yo te quiero de aquí a la luna.../ ...Y VUELTA.”

También podríamos citar anáforas en *Míster Magnolia*, en *Mi dinosaurio*, en *Osito y su abuelo*, en *¡Papá!* de Carles Cano, en *Crisantemo*, en *Días con Sapo y Sepo*, en *Duerme bien, pequeño oso*, en *El toro fiel* o en *Si la luna pudiera hablar*. Queremos destacar las anáforas que se producen en *El libro de los cerdos*, pues con “apúrate”, Anthony Browne intenta reflejar lo repetitiva, estresante y monótona que es la vida de la señora De La Cerda, veamos:

‘Apúrate con el desayuno querida’ le gritaba todas las mañanas antes de irse a su muy importante trabajo. ‘Apúrate con el desayuno, mamá’, gritaban Juan y Simón antes de irse a su importantísima escuela [...] ‘Apúrate con la comida, mama’, gritaban los niños todas las tardes cuando regresaban a casa de su importantísima escuela. ‘Vieja, apúrate con la comida’, gritaba el señor De La Cerda todas las tardes, cuando regresaba de su muy importante trabajo.

A veces, la anáfora se refuerza con paralelismos sintácticos, como en *El libro de los cerdos*, cuando el señor De La Cerda y sus dos hijos han de aprender a valerse por sí mismos:

Tuvieron que preparar su comida. Tardaron horas y horas y les quedó horrible. A la mañana siguiente tuvieron que prepararse el desayuno. Tardaron horas y horas y les quedó horrible [...] nunca lavaron los platos. Nunca lavaron su ropa.

Los hipérbatos –aunque son frecuentes– no tiene una función específica de ruptura sintáctica ni de violentación del significado. Sirva como ejemplo el que se produce en *Si la luna pudiera hablar*: "contaría que, en una madriguera de un país lejano, una leona lame a su cachorros."

Hemos encontrado algunos ejemplos de epanadiplosis como: "Crisantemo. Sus padres le pusieron Crisantemo" (*Crisantemo*), y varias anadiplosis como: "...les habló. Les habló..." (*El hombrecillo de papel*); "y lo era... Era absolutamente perfecta" (*Crisantemo*); "y nos marchamos; nos marchamos y" (*Mi dinosaurio*) o en "¡Es la tormenta! ¡La horrible tormenta que tanto miedo te da! (¿Quién tiene miedo a la tormenta?).

Una figura retórica que abunda mucho en los libros de nuestro corpus es el paralelismo sintáctico, como podemos comprobar en *A dormir*: "Prefiero lavarme las manos. Prefiero lavarme la cara. Prefiero lavarme los dientes. Prefiero peinarme ¡Oooh! No quiero bañarme. Prefiero irme a dormir"; en *Bajo las estrellas*: "sus cestos son grandes porque inmensos son los sueños. Sus cestos son ligeros porque no pesan los sueños"; en *Buenos días querida ballena*: "Enrique habló de... la ballena habló de..."; en *Míster Magnolia*: "Tiene una trompeta que siempre está rota, y dos primas flautistas que dan bien la nota"; en *Días con Sapo y Sepo* en el relato "Mañana":

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Sapo –dijo Sepo– si recojo los pantalones y la chaqueta ahora mismo no tendré que recogerlos mañana, ¿verdad?

—No, claro –dijo Sapo–, no tendrás que hacerlo. Sepo recogió su ropa y la colgó en el ropero.

Sapo –dijo Sepo– si lavo los platos ahora, no tendré que lavarlos mañana, ¿verdad?

—No, claro –dijo Sapo–, no tendrás que hacerlo. Sepo lavó y secó los platos y los colocó en el armario.

Sapo –dijo Sepo– si quito el polvo a las sillas, limpio las ventanas y riego las plantas ahora no tendré que recogerlos mañana, ¿verdad?

—No, claro –dijo Sapo–, no tendrás que hacer nada de eso. Sepo quitó el polvo a las sillas. Limpió las ventanas. Regó las plantas.

Este intenso uso de estructuras paralelísticas facilita la lectura de los más pequeños, porque ayudan a hacer predicciones lectoras y sirven para intercalar los sucesivos intentos o pruebas que los protagonistas realizan sin complicar el texto.

Hay casos de zeugma en *Contando ositos de goma* (“Uno verde y otro rojo es”), en *Míster Magnolia* (en el verso 5 en el que se suprime “tiene” y en los versos 28 y 30 en los que se elimina “escoge”), en *Doña Desastre* (“con el papel amarillo envuelve los caramelos de naranja; con el rosa los de menta... Y así siempre”), en *El gato con botas* (“al hijo mayor le dejó el molino; al mediano, el asno; al menor, el gato”), en *El hombrecillo de la manzana* (“la noche era fría y oscura, el camino difícil”), y en *Hansel y Gretel*, el zeugma aparece dentro de una estructura paralela (“la casita estaba hecha de pan, el tejado de pastel, las ventanas de azúcar, la puerta de turrón y la chimenea de chocolate”).

Son destacables también las gradaciones, que revelan aumento o disminución en las cualidades de personajes o escenarios. Así, como gradación descendente la encontramos en *Buenos días querida ballena*, para mostrar cómo el animal va menguando su tamaño para

poder remontar el río y llegar a casa de su amigo Enrique. Como gradación ascendente la hallamos en *¿No duermes, Osito?* de Martin Waddell, para destacar la necesidad de una luz cada vez más intensa y así aplacar el miedo a la oscuridad de Osito. Del mismo modo en *Ferdinando el toro*, Munro Leaf utiliza la gradación ascendente para hacer hincapié en el ambiente hostil que late en la plaza de toros (“ponerlo furioso [...] más furioso [...] los banderilleros estaban furiosos y los picadores estaban todavía más furiosos y el matador estaba tan furioso...”). Finalmente en *La tempestad*, sirve para intensificar la fuerza del viento y de la tormenta:

El viento empieza a soplar. Susurra, silba [...] ha apagado las luces [...] los cristales zumban. Las cortinas se levantan suavemente [...] arremete contra la ventana que se hace añicos [...] unas ráfagas heladas hacen volar la silla [...] esta vez se enfurece. Ha decidido echar abajo la casa. Con un gigantesco crujido, el techo es arrancado.

El paréntesis se utiliza para aclarar algo que no queda del todo claro en el relato como en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* de Fanny Joly (“estás devorando libros y patatas fritas, cosa que, por supuesto, tienes absolutamente prohibida”) o para potenciar el humor como en *Ferdinando el toro* de Munro Leaf (“su madre, que era una vaca, se inquietaba por él. Temía que pudiera sentirse aislado así tan solo” o en “su madre se daba cuenta de que él no se sentía abandonado y como era una madre comprensiva, aunque sólo fuera una vaca, le dejaba hacer lo que él quería y ser feliz”).

Hemos encontrado quiasmo en *Buenos días querida ballena* de Achim Bröguer (“Enrique descansaba y los miraba. Luego seguía remando, y entonces eran los peces los que le miraban a él”), en *El hombrecillo de la manzana* de Janosch (“le temblaban las rodillas y los

pies le dolían”), en “Canta la luna. La luna canta” (*Rimas de luna*) o en “y bailando y hablando, hablando y bailando...” (*La Cenicienta*).

El excesivo uso de la conjunción copulativa simple sirve, la mayoría de las veces, para marcar que un hecho sucede a otro y crea varios polisíndeton en el corpus analizado. Este polisíndeton afecta sobre todo a la conjunción “y”, como en *Buenos días, querida ballena*, *Míster Magnolia* o *Si la luna pudiera hablar*. Veámoslo con más detenimiento en los siguientes ejemplos: “y empujó y se estrujó y encogió la barriga hasta que...” (*En casa antes de anochecer*); “y todo el mundo lo admiró, y el hombre que tuvo que matarlo fue quien más lo admiró” (*El toro fiel*) o en el fragmento tomado de *Mi dinosaurio* de Mark Alan Weatherby:

Mi querido Dinosaurio de la Noche, aparece a mis espaldas si le silbo, y él me silba y me sonríe y nos marchamos; nos marchamos y jugamos y bailamos, y hasta el viento acompaña nuestra danza.

c.3. Procedimientos estilísticos que afectan al nivel semántico y léxico

Entre los procedimientos estilísticos que afectan a este nivel, destacamos los casos de: paradoja, comparación o símil, hipérbole, interrogación retórica, perífrasis, personificación y metáfora.

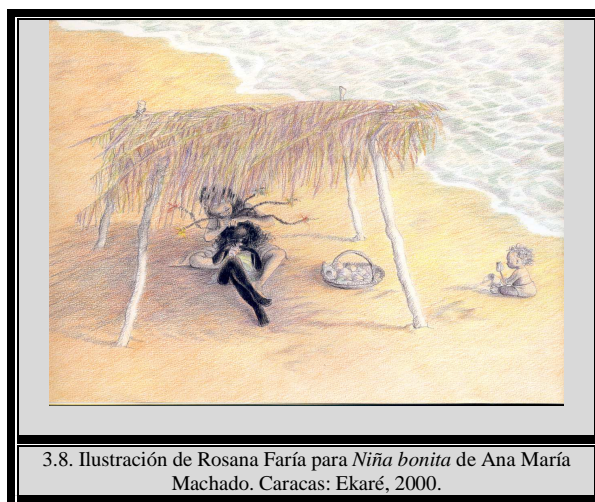
Citaremos como ejemplos de paradoja los hallados en *Buenos días querida ballena* (“Empieza [...] donde el río termina”) y en *Donde viven los monstruos*: (“los monstruos se asustaron y dijeron que él era el más monstruo de todos”).

La comparación o símil se utiliza profusamente en las obras de nuestro corpus ya que, como afirma Juan Cervera¹⁶⁸ *toda comparación es una explicación muy ilustrativa para el niño, siempre que se proceda en términos concretos y verificables por su experiencia.*

Aunque se emplean diversas fórmulas (más... que, tan... como, igual...que), la más frecuente es “A como B” como, por ejemplo, en *El hombrecillo de papel* (“blanco como la nieve, como lluvia fresca”), en *Yamina* (“moviéndose como fantasmas”), en *El hombrecillo de la manzana* (“ojos claros como un cielo sin nubes”), en *El toro fiel* (“su morrillo se elevaba como una montaña” o en “le gustaba pelear como a algunas personas puede gustarles cantar o ser Rey o Presidente”), en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* (“oyes como un elefante zapateando encima de tu cabeza”, “El trueno estalla como una carcajada” o en “te escondes debajo de la cama como un ratón”), en *La Cenicienta* (“presumidas como dos pavos reales”), en *Doña Desastre* (“Llueve como si un gigante estuviera lanzando cubos de agua desde las nubes”), en *Duerme bien, pequeño oso* (“la luna como redonda farola de noche en el cielo”), en *¡Han cazado la luna!* (“se descolgó como en el juego del pim, pam, pum” o en “comenzó a flotar como una bonita pelota de luz”) o en *Niña bonita*:

Tenía los ojos como dos aceitunas negras, lisas y muy brillantes. Su cabello era rizado y negro, muy negro, como hecho de finas hebras de la noche. Su piel era oscura y lustrosa, más suave que la piel de la pantera cuando juega en la lluvia.

¹⁶⁸ CERVERA, J.: “Problemas de la literatura escrita para niños.” Cit., p. 80.



3.8. Ilustración de Rosana Faría para *Niña bonita* de Ana María Machado. Caracas: Ekaré, 2000.

Podemos citar algunos ejemplos de hipérbole, como la que utiliza Ghislaine Biondi en *El gigante y los pájaros*, para describir el tamaño descomunal de Piesgrandes, que es tan alto que “sus cabellos hacen cosquillas a las nubes en la barriga”; tan grande “que la Tierra tiembla con cada pisada suya”; y que está tan solo que “desde la última vez que vio a alguien, la luna ha cambiado de forma más de mil veces en el cielo”. La hipérbole suele utilizarse en la descripción de los personajes, como, por ejemplo, la empleada en *Blancanieves*, (“creció con la piel blanca como la nieve y los labios rojos como la sangre”) o en *Pulgarcito* (al nacer, no abultaba más que un dedo pulgar).

Se utiliza bastante la interrogación retórica, sobre todo para apelar al lector y animarle a que continúe la lectura como, por ejemplo, en *Contando ositos de goma* (“¿Qué hará si le da la tos?”), en *La estrella de Laura* (“¿Fue todo un sueño?”), en *Duerme bien, pequeño oso* (“¿Qué pondrá en la carta?”, “¿Y si mañana no sale el sol?” o “¿Y si incluso llueve?”) y *En casa antes de anocheecer* (“¿A que sí?” o en “¿Se han olvidado de ti?”).

La perífrasis la incluimos entre los procedimientos estilísticos que afectan al nivel semántico y léxico y no en las que afectan al sintáctico, porque se usa para “evitar” nombrar la palabra a la que se refiere. Así, la encontramos en *El gigante y los pájaros*, cuando, para referirse a un pájaro, emplea: “ese pequeño ser de brillantes plumas”. En *Ferdinando el toro*, el uso de la perífrasis se justifica en el intento de Munro Leaf por evitar los tecnicismos y, así, para hablar del paseílo nombra “el desfile en la arena”; sustituye las banderillas por “palos de agudas puntas, adornadas con cintas para pinchar el toro”; las picas por “lanzas largas” y la muleta por “trapo rojo”. Si en el primero de los casos la perífrasis sirve a un lenguaje literario propiamente dicho, en la obra de Munro Leaf, la utilización de esta figura pretende facilitar la comprensión del texto evitando un léxico desconocido para la mayoría de los niños estadounidenses, que eran los lectores a quienes, en un principio, iba dirigida la historia.

La personificación está muy generalizada en las obras que componen nuestro corpus de estudio, sobre todo en aquellas con protagonista animal, aunque también vemos que aparece en otros textos, como en *Bajo las estrellas* (“hablar con las estrellas del mar”) o en *El gigante y los pájaros* (“el viento murmuró”). En los relatos analizados los animales realizan acciones propias del hombre como hablar o utilizar instrumentos y, así, por ejemplo, en *¿No duermes, Osito?*, Oso Grande aparece sentado en su sillón y leyendo un libro de osos a la luz del fuego.

Hay metáfora genitiva en *Bajo las estrellas* (“mar de luz”), *Munia y la luna* (“agua de luna”), *Caperucita Roja* (describe los reflejos como los “espejuelos del sol”), *Niña bonita* (“hebras de la noche”) o en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* (“boca de fuego”).

Encontramos metáfora adjetiva en *Contando ositos de goma* (“ositos de goma voladores”) o en *Munia y la luna* (“beso blanco”). Hay metáfora verbal en *El gigante y los*

pájaros (“Miradas burlonas que danzaban”), en *Si la luna pudiera hablar* (“la noche abraza el bosque”), en *Bajo las estrellas* (“la luna resbalaba por su piel”) o en *El canto de las ballenas* (“su canto inundaba la noche”).

Pese a su mayor dificultad, en las obras analizadas se usa bastante la metáfora pura como, por ejemplo, en *Bajo las estrellas* (el “sol de medianoche” sustituye a la luna) y en *El gigante y los pájaros* (se utiliza “estación del amor” para referirse a la primavera). Como dice Juan Carlos Merlo:

*Si algo ha de comprender el niño con facilidad y con placer es la metáfora, la metáfora pura con sus amplios cauces librados al juego espontáneo de la imaginación. La metáfora que usa desde pequeño en su actividad nominadora. Y si algo le exige un análisis para el cual no está preparado, por los menos hasta los seis años, es la comparación, con su juego lógico de términos análogos.*¹⁶⁹

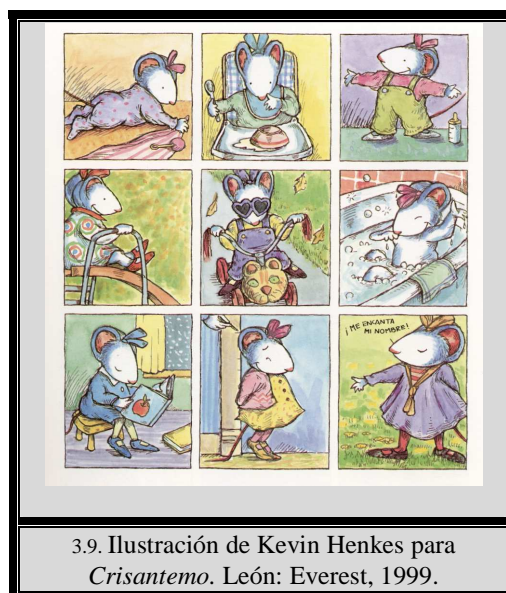
c.4. Otros procedimientos que afectan al estilo

Son destacables, sobre todo, los rudimentarismos técnicos, que son muy propios del lenguaje de la LI. Entre ellos, hemos de citar los casos en que, para expresar una idea de mucho tiempo, o de gran distancia, o de mucha acción, se recurre a la mera repetición de palabras, como en *Buenos días querida ballena* (“horas y horas soñando”, “muy, muy lejos”, “remando y remando”), en *Yamina* (“cada vez más y más lejos”), en *Cuando sea grande* (“así, así de grande”), en *De cómo nacieron las sirenas* (“caminó y caminó”, “nadando y nadando”), en *¿A qué sabe la luna?* (“estiró y estiró”, “se esforzó mucho, mucho”, “muy, muy juntos”), en *Doña Desastre* (“muchas, muchísimas patatas”, “a lo largo de toda la noche, llueve, llueve y

¹⁶⁹ MERLO, J. C.: *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo, 1980, p. 97.

llueve")), en *Duerme bien, pequeño oso* ("rueda rápido, muy rápido") o *En casa antes de anochecer* ("con más y más fuerza cada vez", "era una colina muy, muy, muy empinada", "el viento empezó a soplar más y más y MÁS fuerte", "osito rodó y rodó de acá para allá" y en " y esperó fuera, en la oscuridad. Y esperó y esperó y esperó...").

En *Crisantemo*, Kevin Henkes refuerza ese rudimentarismo técnico "Crisantemo creció, creció y creció", con nueve ilustraciones consecutivas en las que podemos ver a la protagonista gateando, volcando el bol de los cereales, dando sus primeros pasos, columpiándose montada en su triciclo, bañándose o leyendo y que nos informan del crecimiento de la protagonista, sobre todo, si nos fijamos en la ilustración en la que están midiéndola (con marcas progresivas según ha ido creciendo). Estas marcas fijadas en la cinta nos informan sobre el paso del tiempo y la sucesión cronológica que se realiza en esas nueve ilustraciones.



No obstante, todo lo comentado hasta ahora, la LI actual, sobre todo para los “primeros lectores”, tiende a la claridad, la brevedad y la expresividad, detectándose, como dice Teresa Colomer¹⁷⁰:

Un debilitamiento de su dimensión metafórica y simbólica, la pérdida de peso de la resonancia de la palabra y la escasa fuerza de las imágenes evocadas, en favor de otros elementos como la intriga argumental, la identificación directa del mundo creado con el del lector –lo cual incluye la reproducción de las formas conversacionales del lenguaje– y el desplazamiento de la experiencia estética hacia la parte ilustrada de los libros.

Esta autora habla del álbum como el "texto devorado" pues, al ser concebidos como "libros para mirar", utilizan una gran riqueza de imágenes que enfrentadas a la pobreza del texto, más que colaborar con él, lo devoran. Las obras infantiles que tienen un texto más extenso, en varias ocasiones, se limitan a reflejar literalmente un lenguaje estandarizado con un vocabulario reducido y que otorgan una lectura unívoca. Son “textos adelgazados” en los que la voz del narrador adopta un tono deliberadamente “notarial” para informar sobre lo que hacen los personajes a los que cede la palabra apareciendo el diálogo como recurso narrativo, en el que suele reproducirse un:

Lenguaje tal y como lo expresan los niños corrientes, convirtiendo un recurso rico y con muchas posibilidades, en un burdo eco de la realidad [...] [con el lenguaje] los escritores tienden a simplificar (entendiendo aquí esta palabra como empobrecer) para que la comprensión sea mayor.¹⁷¹

¹⁷⁰ COLOMER, T.: “Las imágenes en la imaginación.” En LÓPEZ GASENI, M. (Coord.): *Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil vasca actual. (Revista Behinola, 1999-2004)*. Navarra: Gobierno Vasco, 2004, p. 112.

El esquema consistente en un narrador omnisciente que relata de forma lineal una historia de manera ulterior a los hechos narrados, ha sido parcialmente suprimido en aras de una renovación estilística que, aunque vulnera la simplicidad narrativa, embellece y renueva esta literatura. Al mismo tiempo, al contar con el apoyo de una imagen encargada de retratar todos aquellos elementos que, de otro modo, habrían de inferirse a partir de las palabras y acciones de los personajes, se facilita enormemente la lectura de estas obras. Otros recursos empleados para facilitar esta lectura son la simple descripción de las acciones, la fragmentación de la historia en pequeños episodios narrativos y la reproducción de los diálogos, basados fundamentalmente en la repetición –en el apartado 2.2.6., explicamos extensamente qué recursos emplea el autor para facilitar la comprensión de sus textos (pp. 279-367)–.

2.2.4. Los personajes.

Como norma general, un relato gira en torno a los acontecimientos que le suceden al personaje principal siguiendo un determinado esquema: se presenta al protagonista y el acontecimiento que inicia la historia, hasta llegar a la resolución y las consecuencias.

Entre las investigaciones que se han producido sobre las tipologías de los personajes, cabe destacar las de Forster¹⁷², Rorty¹⁷³, Propp¹⁷⁴, Genette¹⁷⁵ o Greimas¹⁷⁶, entre otros. Para

¹⁷¹ GARRALÓN, A.: "La crítica es bella." En VV. AA.: *Literatura para cambiar el siglo. VII Jornadas de Bibliotecas infantiles y escolares. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: FGSR, 1999, p. 40.

¹⁷² FORSTER, E. M.: *Aspectos de la novela*. Madrid: Debate, 1995.

¹⁷³ RORTY, A.: "A Literary Postscript: Characters, Persons, Selves and Individuals." En RORTY, A. O.: *The Identities of Persons*. Berkeley: University of California Press, 1976, p. 302.

¹⁷⁴ PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, 1985.

¹⁷⁵ GENETTE, G.: *Figuras III*, Cit.

¹⁷⁶ GREIMAS, A. J.: *Semántica estructural: Investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1973.

analizar los personajes que aparecen en las obras dirigidas a los “primeros lectores”, utilizamos básicamente los estudios de Forster, ya que otras teorías sobre los personajes, por su complejidad y por la gran cantidad de categorías que establecen, no resultan lo suficientemente esclarecedoras para el análisis de unos personajes en los que predomina la claridad y la reiteración de características que hacen de ellos, en su gran mayoría, un todo uniforme y homogéneo.

Forster distingue dos tipos fundamentales de personajes narrativos: por un lado, los diseñados o planos y, por otro, los modelados o redondos; los planos son estereotipos y *se construyen en torno a una sola idea o cualidad*; los redondos son mucho más complejos y su esencia radica en su *capacidad para sorprender de una manera convincente*.

Los diseñados o planos se definen linealmente por un trazo, por un elemento característico básico que los acompaña durante toda la obra. Son personajes que tienden, a veces, hacia la caricatura y no se transforman a lo largo de la narración aunque, en ella, puedan permanecer como personalidades individualizadas. Una variante del personaje plano es el tipo: tampoco experimenta transformación y el autor ni siquiera intenta mantener su individualidad, sino que disuelve al personaje en sus caracteres “típicos”; representa más bien a un grupo, a una organización o a un modo de conducta. Por el contrario, los personajes modelados o redondos, ofrecen una complejidad muy acentuada, con multiplicidad de rasgos particulares y varían a lo largo del relato, tanto en su psicología como en su conducta.

En las obras analizadas la caracterización del personaje la encontramos en la ilustración, en la descripción, en sus pensamientos o sueños, o en la manera de expresarse. Suele ofrecerse una rígida caracterización de los mismos y para describirlos se utilizan adjetivos descriptivos

que, como norma general, responden al estereotipo asociado al personaje y, así, la princesa es hermosa, el príncipe valiente o el antihéroe malvado. Estos adjetivos descriptivos, en ocasiones, se repiten, o, en otras, van precedidos por elementos intensificadores. Veámoslo en *El gigante y los pájaros* de Ghislaine Biondi:

Piesgrandes es alto, demasiado alto, tan alto que sus cabellos hacen cosquillas a las nubes en la barriga. Piesgrandes es grande, demasiado grande, tan grande que la Tierra tiembla con cada pisada suya. Piesgrandes está solo, demasiado solo, tan solo que, desde la última vez que vio a alguien, la luna ha cambiado de forma más de mil veces en el cielo.

Los personajes que suelen aparecer en estos primeros libros son personajes planos:

*Personajes esquematizados que son caracterizados por una sola idea o cualidad, son fácilmente reconocibles y funcionan como arquetipos psicológicos y narrativos, por tanto no necesitan ser presentados, no se tiene que observar su desarrollo porque no lo tienen, y no decepcionan las expectativas que el lector ha depositado en ellos [...] Desde un punto de vista descriptivo, los personajes protagonistas tienen una edad y una psicología parecidas a las del posible lector.*¹⁷⁷

Sin embargo, en *Yamina*, vemos que se opera un cambio en la protagonista, porque si en un principio quiere ser cazadora, tras el encuentro con el elefante, comprueba el dolor que causan los cazadores furtivos en el medio ambiente y la niña cambia de idea. Además, los personajes de *Yamina* personifican “estados”: el abuelo muestra la experiencia por medio de los consejos que ofrece a la protagonista, la madre es el consuelo de la niña y Yamina es el reflejo de la infancia, la inexperiencia y la imaginación. Estas “edades” encarnadas en los

¹⁷⁷ LLUCH, G.: "En la Literatura Infantil: ¿la diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?" *Lectura y Vida*, 1995, nº 2, p. 23.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

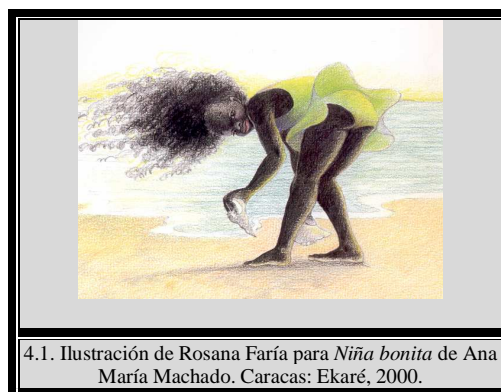
personajes, las encontramos también en otras obras como *El árbol generoso* y *Osito y su abuelo*.

Para realizar un estudio más detallado de los personajes principales los hemos clasificado en distintos tipos según su naturaleza, distinguiendo entre los humanos y los no humanos. Entre estos últimos, diferenciamos entre animales y "otros personajes". Ofrecemos a continuación una tabla que recoge la naturaleza de los personajes principales de las obras analizadas:

PERSONAJES PRINCIPALES DE LAS OBRAS ANALIZADAS	
Naturaleza de los personajes	%
Humanos	26%
Animales	26%
Otros personajes	8%
Humanos y animales	17%
Humanos y otros personajes	18%
Animales y otros personajes	18%
Total	100%

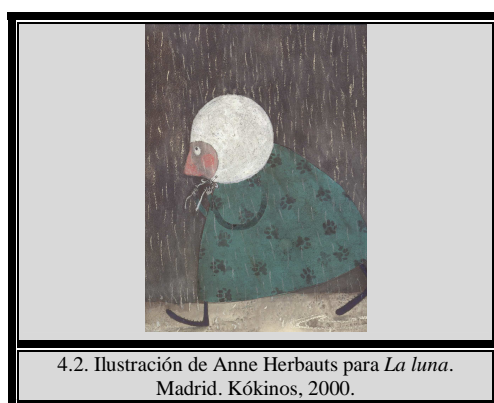
Como podemos observar en la tabla, los humanos son los grandes protagonistas junto a los animales. Las razas se convierten en algo anecdótico dentro de los libros infantiles analizados, ya que la mayoría están protagonizados por niños de raza blanca con sólo dos excepciones: las protagonistas de *Niña bonita* y *Yamina*, pues, si bien es difícil encontrar personajes de otras etnias, cuando aparecen, son los personajes centrales del relato.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

**a) El personaje humano**

Normalmente las obras en las que aparecen personajes humanos presentan situaciones cotidianas y familiares (*Juan es muy pequeño* de Carmen Solé), hacen una defensa del mundo del arte en general y de la pintura en particular (*Julietta y su caja de colores* o en *El pintor de recuerdos*) o destacan la importancia de la familia y la amistad.

En ocasiones este personaje humano vive aventuras no tan cotidianas e, incluso, se produce el encuentro con seres fantásticos (*El guardián del olvido* y *Peter Pan*), muñecos dotados de vida (*¡Ha sido el Pequeño Monstruo!*, *El hombrecillo de papel* o *Mazapán*) o astros, como estrellas (*La estrella de Laura*) o la luna (*Munia y la luna*).



A veces los personajes humanos son un poco “especiales”, como es el caso de *Doña Desastre*, a quien Mabel Andreu describe como una dama que tiene más de cuarenta años, lleva dentadura postiza porque es muy golosa, llega tarde al trabajo, es despistada, olvidadiza, pero, al mismo tiempo, rebosa amabilidad y tiene una desbordante imaginación e inagotables recursos. Es muy solidaria incluso después de soportar las continuas burlas de sus vecinos.



En otros casos los personajes humanos son “diferentes” por pertenecer a minorías étnicas (como los indios de *¡Han cazado la luna!* o la protagonista de *Yamina*), o por ser ladrones (*Los tres bandidos*), mendigos (*Míster Magnolia*) o reyes (*A dormir*, *El hombrecillo de la manzana* y *Mi padre fue rey*). Muchas veces esta particularidad se explica porque estos personajes provienen de adaptaciones de cuentos populares infantiles, por lo que no es extraño hallar malvadas brujas, madrastras y hermanastras, reyes o príncipes como en *La bella durmiente*, *Blancanieves*, *La Cenicienta* o *Hansel y Gretel*.

Muchas veces el personaje humano aparece en relación con otro personaje de diferente “naturaleza” así, en nuestro corpus de estudio, aparecen dos obras que retratan la amistad entre

un niño y un árbol (*Pedro y su roble* y *El árbol generoso*), pero estos dos personajes son muy diferentes entre sí, pues si el primero no duda en sacrificarse por ayudar a su amigo, el segundo, únicamente, se aprovecha de él para conseguir sus deseos.

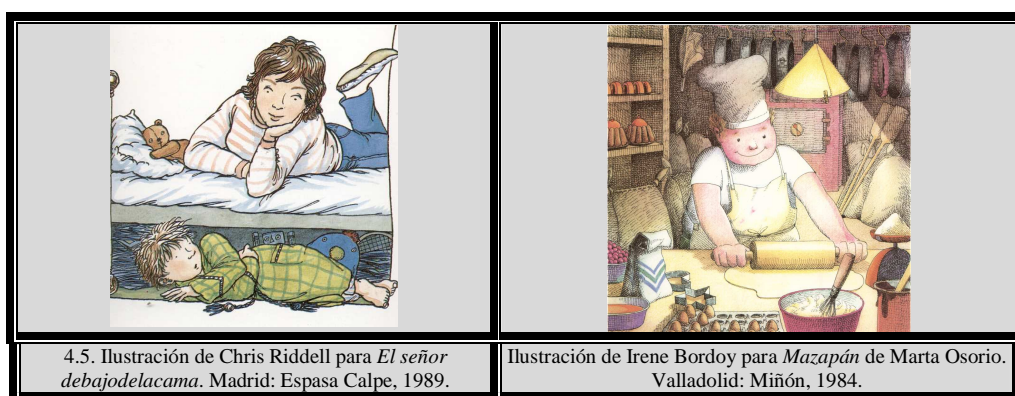
El dominante protagonismo infantil de estos cuentos se complementa, de manera significativa, con figuras paternas, sobre todo la de la madre, debido a la función que desempeña en los cuentos: es la encargada de satisfacer las necesidades del niño, por lo que se convierte en un ser omnipresente, siempre con una función maternal y doméstica, y aparece representada de dos formas: la madre que regaña y chilla continuamente a sus hijos y aquella totalmente sumisa y comprensiva que persigue al niño hasta que lo convence cariñosamente.

La madre ocupa siempre papeles secundarios salvo en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, en la que se convierte en protagonista. En esta obra, Etienne Delessert relata las travesuras que hacía la madre de la protagonista en su niñez. De este modo, el autor lanza una crítica subversiva al mundo adulto que establece modelos ideales de conducta, en muchos casos hipócritas, provocando una gran complicidad entre el libro y el niño pero, sobre todo, entre el libro y el adulto mediador. Sin embargo, aunque el padre tiene una participación menor, gana en importancia a la madre como protagonista de los relatos. En estos casos, se produce la ausencia inexplicada de ella, de la que no se hace referencia en ningún momento, y no parece que nadie la eche de menos.

Como se puede deducir de lo dicho hasta ahora, los progenitores son personajes con escasa importancia, ya que están muy limitados al protagonismo de los pequeños, ya sea desde el punto de vista del texto o de la ilustración. Cuando destacan un poco, en general son comprensivos, pacientes, y cariñosos. Podemos citar, a modo de ejemplo, a la madre de Jim, el

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

protagonista de *El Señordebajodelacama*, y al padre de Tonete quien, en *Mazapán* de María Osorio, nos recuerda a una larga fila de “creadores” de figuras que cobran vida a lo largo del relato, encabezada por Gepetto, el padre de *Pinocho*.



En la mayoría de los textos no se hace referencia al trabajo o a la ocupación de los personajes, probablemente porque a esas edades, tan tempranas, el mundo de las profesiones aún no es reconocido por los lectores. Como los animales y, en ocasiones, las cosas, se humanizan, se les atribuye las mismas ocupaciones que a un ser humano como, por ejemplo, las maestras de *Crisantemo* (la señorita Estrella y la señorita Charo), o la maestra María Inés de *Baldomero va a la escuela*.

El mundo del arte aparece como la ocupación principal de varios personajes: Gabriel y Julieta son pintores (en *El pintor de recuerdos* de José Antonio del Cañizo y en *Julieta y su caja de colores* de Carlos Pellicer, respectivamente), Frederick es poeta y Gepeto un gran ebanista (en *Frederick* de Leo Lionni y en *Pinocho* de Carlo Collodi, respectivamente).

Otras profesiones que aparecen son: operaria en una fábrica de caramelos (*Doña Desastre*), policía (*El hombrecillo de la manzana* de Janosch), guardia de seguridad (*Babel* y

el ángel de Thierry Magnier), tendero (*El chiringuito de Momo* de Nadjá), pastelero (*Mazapán* de María Osorio), molinero (*El gato con botas* de Charles Perrault), cartero (como Oblongo, en *La selva de Sara* de Emilio Urberuaga), torero (*Ferdinando el toro* de Munro Leaf y *El toro fiel* de Ernest Hemingway), cazador (*Yamina* de Paul Geraghty y *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm), pescador (*¡Buenos días, querida ballena!* de Achim Bröguer) e incluso hay personajes que se dedican a robar a otros (*Los tres bandidos* de Tomy Ungerer), o a mendigar (*Míster Magnolia*).

Podemos observar que la enseñanza y el arte son las ocupaciones que más se citan y estas dos profesiones, en la mayoría de los casos, aparecen desempeñadas por mujeres. Asimismo hemos de destacar la distinción de trabajos que realiza Anthony Browne en *El libro de los cerdos*, pues presenta un “muy importante trabajo” del señor de la Cerda, frente al “trabajo” de su señora. Hoy en día, aún se sigue representando a los personajes femeninos dedicados a ocupaciones que pertenecen a la esfera personal y privada, como son el cuidado y la crianza de los hijos, aunque, en los últimos años, estamos asistiendo a la proliferación de personajes “asexuales” que aparecen en algunos álbumes ilustrados protagonizados por animales.

b) El personaje animal

Para enfrentarnos al estudio de los personajes animales que aparecen en las obras analizadas, hemos de tener en cuenta las distintas especies: los machos pertenecen a treinta variedades diferentes y las hembras a veintiséis, siendo los roedores y los osos los más citados. En ocasiones ni el texto ni la ilustración especifican el sexo de los animales e incluso aparecen

como asexuales, en un intento, quizá, por eliminar cualquier rastro discriminatorio o sexista del libro. Así, en *¿A qué sabe la luna?*, no se detalla el sexo de sus personajes: tortuga, elefante, jirafa, cebra, león, zorro, mono, ratón y pez.

Los conejos, dragones o peces siempre son masculinos, mientras que las hormigas, las gallinas o las ratas son siempre hembras. Parece que, en muchos casos, el autor asigna al personaje el género más usual para nombrar al animal y que el ilustrador dibuja, literalmente, el sexo del animal que lee en la narración. Por lo tanto, las serpientes o las hormigas siempre serán hembras, y los perros siempre serán machos.

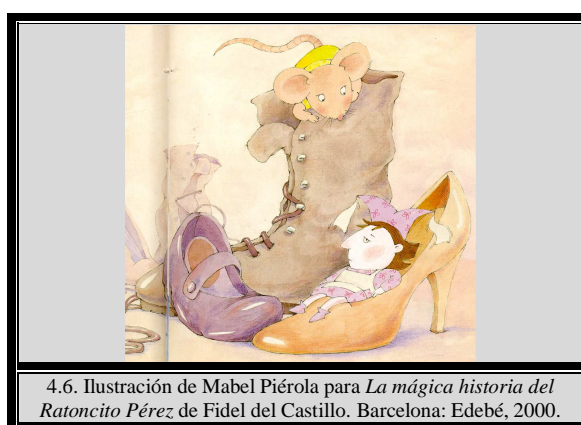
Por ejemplo, en *Baldomero va a la escuela*, los únicos personajes que tienen nombre propio son Baldomero y su maestra doña Inés (ambos son osos). El resto de los personajes se citan por medio del nombre de su especie teniendo muy en cuenta si ese nombre genérico es femenino o masculino para anteponerle el señor o señorita: señorita Pinzón, señorita Perdiz, señor Jabalí, señor Zorro, señora Rana y señor Sapo. Del mismo modo, en *Un beso para Osito*, también se utiliza el nombre genérico de la especie con la inicial en mayúsculas para designar al personaje: Gallina, Gato, etc.

En cambio hay animales que, por su abundante uso, es tan frecuente oír el término femenino como el masculino: es el caso del oso y la osa, o del ratón y la rata. E incluso, muchas veces, la pertenencia a uno u otro sexo viene implícita en el texto mediante un nombre propio.

Los animales son una parte muy importante de los cuentos (representan el 26% del total de personajes analizados en la muestra); muchos de ellos se humanizan, desempeñando el mismo papel que una persona.

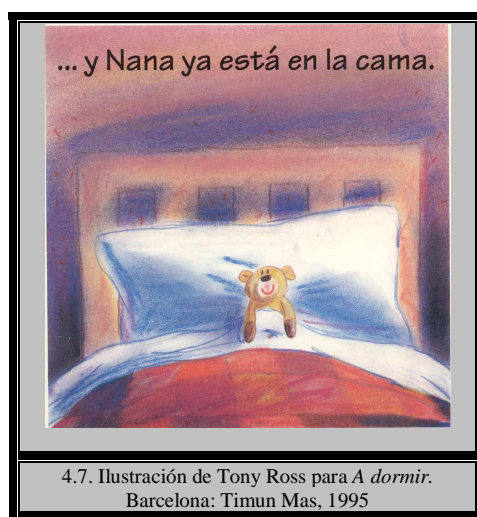
Como norma general, cuando los animales que aparecen en la obra pertenecen a la misma especie suelen tratarse temas como la familia o la amistad. Cuando son de variedades diferentes sirven para presentar la cooperación, la tolerancia o la no discriminación. También hay historias en las que nos presentan la vida animal de una forma realista, como sucede en *Yamina* y en *La pequeña tortuga y la canción del mar*, en las que aparece la lucha por la supervivencia de un elefante y de una tortuga, respectivamente.

La relación entre el hombre y los animales tiene mucha importancia en las obras analizadas. En algunas, el animal es la mascota de la familia como en *Hally Tosis*, donde Hally es el perro de los Tosis, quienes le ayudan a vencer o, al menos, a aceptar, su mal aliento. En *El pintor de recuerdos*, Pinto es el perro perdido que Gabriel cuida hasta que su verdadero dueño lo encuentra. En *La Selva de Sara* y en *Niña bonita*, si bien no podemos afirmar que los animales sean las mascotas de las niñas, entre ellos hay una relación muy especial. A veces el animal actúa como ayudante del héroe: del marqués de Carabás y del hada buena en *El gato con botas* y en *La mágica historia del Ratoncito Pérez*, respectivamente.



4.6. Ilustración de Mabel Piérola para *La mágica historia del Ratoncito Pérez* de Fidel del Castillo. Barcelona: Edebé, 2000.

En algunos relatos aparecen como animales de compañía seres que, “aparentemente”, lo son pero que, según avanza la historia, comprobamos que simplemente son peluches o juguetes de los niños protagonistas. Nos estamos refiriendo al loro que acompaña a Juanito en sus aventuras (*El pirata valiente*), al osito que espera en la cama a la princesita (*A dormir* de Tony Ross) o a los ositos protagonistas de *Duerme bien pequeño oso* de Quint Buccholz y de *Te defenderé de las fieras* de Marta Alexander.



Muchas veces el animal aparece como adversario del héroe: desde el clásico lobo de *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos* o de *Los siete cabritos* –que está desmitificado en *Las tres cerditas*–, hasta el temible cocodrilo de *Peter Pan*, o el zorro y el gato de *Pinocho*. Pero, en ocasiones, es el hombre quien causa pavor a los animales, como en *Los tres osos* y *bucles de oro*.

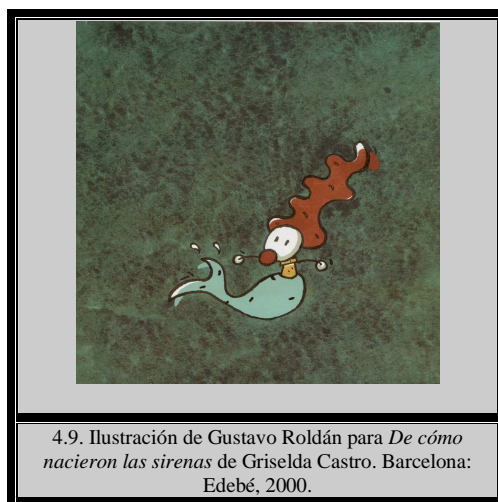
El toro siempre se presenta relacionado con los hombres y, en especial, con los toreros. En *Ferdinando el toro* y en *El toro fiel* se refleja la visión que tienen de la “fiesta nacional” dos extranjeros: en el primer caso, Munro Leaf utiliza la tauromaquia para denunciar la Guerra

Civil Española, y en el segundo, Ernest Hemingway, aparte de oponerse a la visión del autor de Ferdinando, ensalza las corridas de toros. Así, en *Ferdinando el toro*, el protagonista es manso y pacífico, mientras que en *El toro fiel*, es bravo e impetuoso.



4.8. Ilustración de Arcadio Lobato para *El toro fiel* de Ernest Hemingway. Madrid: Debate, 1985.

Hay muchas obras en las que los animales comparten protagonismo con los hombres. Así, *¡Buenos días, querida ballena!* de Achim Bröguer, presenta la amistad entre Enrique y María con una ballena. En ocasiones son animales extinguidos como los dinosaurios (*Mi dinosaurio*), o pertenecen al mundo de las creencias infantiles. En *El canto de las ballenas*, se reflejan las leyendas asociadas a esta especie y, si bien Lili y su abuela dejan volar su imaginación y creen estas historias, el tío Federico echa por tierra sus deseos e intenta enfrentarlas a la realidad. Del mismo modo, en *De cómo nacieron las sirenas*, se explica el origen de este ser mitológico después de que una ballena se tragara a una niña. Directamente relacionado con esta última obra, hemos de citar *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, por producirse en sus personajes masculinos una progresiva transformación en cerdos, como castigo por no compartir las tareas del hogar.



En otros casos, los animales no se relacionan con humanos sino con seres fantásticos como gigantes (*El gigante y los pájaros*), con un personaje de un cuadro del Museo del Louvre (*Babel y el ángel*) o con un iceberg (*Luli el iceberg*).

Los animales humanizados sirven para crear cierta distancia entre la obra y el lector por lo que, muchas veces, se utilizan para tratar conflictos de tipo psicológico como la amistad, los celos o el amor, entre otros. En la mayoría de los casos el protagonismo es compartido por un cachorro y uno de sus progenitores y el conflicto gira en torno al amor paterno-filial. En estos libros aparecen figuras maternas que aseguran el bienestar físico y afectivo del protagonista, mientras que el escaso coprotagonismo masculino se ejerce siempre en acciones de aventura.

Este protagonismo compartido sirve para presentar relaciones familiares cargadas de amor y sentimientos entre adultos y cachorros, como las dos liebres color de avellana en *¡Adivina cuánto te quiero!*, los dos tejones en *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, los dos osos polares en *Cuando sea grande*, los dos osos en *¿No duermes, Osito?* o los dos zorros en *Siempre te querré*. En esta última obra también aparece el tema de la muerte y, es que,

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

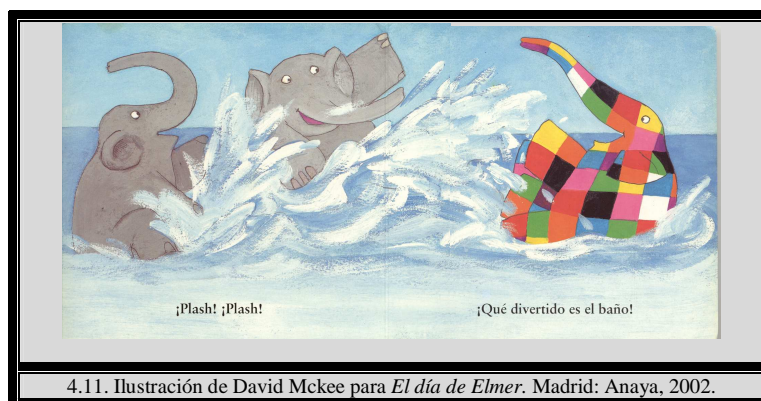
generalmente, los relatos que tratan este tema tan duro, suelen estar protagonizados por animales en un intento por crear una distancia emocional entre el libro y el lector. También podemos citar, a modo de ejemplo, *Nana vieja*, donde Chanchita pierde a su abuela y *Osito y su abuelo*, que también trata la pérdida de un ser querido.



A veces, es en las relaciones familiares en donde se establece el conflicto: por celos fraternales (*Julieta, estate quieta*), por burlas en el colegio (*Crisantemo*) o por el miedo a las tormentas (*La tempestad*).

Cuando los personajes pertenecen a distintas especies, entre ellos se establecen lazos de amistad, rechazo o cooperación y se utilizan para tratar temas como la discriminación o la tolerancia. Así la amistad aparece en *Osito polar, vuelve pronto*, donde Lars, el oso protagonista, entabla amistad con dos gatos, Nemo y Johnny. También Baldomero (*Baldomero va a la escuela*) mantiene relaciones amistosas con los animales que encuentra en su camino al colegio, del mismo modo que las diferentes aves viven en paz y armonía en *El árbol de los pájaros*, o el caso de *Días con Sapo y Sepo*, donde se relatan las aventuras que viven estos dos

amigos y cómo se relacionan con otros animales, como los petirrojos o la tortuga. *Elmer*, el elefante de colores, mantiene una gran amistad con el león y los pájaros y, además, no se siente discriminado aunque no sea del mismo color que los otros elefantes.



En *Un beso para Osito* también se nos muestra la amistad entre diversas especies (incluidos los hombres) y cómo cooperan para cumplir un encargo: darle un beso a Osito. Al final del relato todos los personajes acuden a la boda de Mofeto y Mofeta: Osito, abuela y abuelo Oso, señora y señor Oso, Emi (una niña), Pato, Gallina, Búho, Rana y Rata. También se reproduce el ideal de la amistad entre todos los animales en *Una montaña para Pancho*, donde un elefante intenta entablar amistad con las jirafas, con un hipopótamo, con un sapo, con una hormiga y finalmente con un ratón.

Cuando aparecen muchos animales en la narración son tratados como un colectivo indeterminado y, en definitiva, como una unidad. Una situación intermedia sería la de los cuentos acumulativos en los que van apareciendo sucesivamente distintos animales como en *Un beso para Osito*, pero no es necesario que el lector los identifique o diferencie para poder seguir la historia, sino que su utilización responde a recursos narrativos de repetición y

gradación y el identificarlos individualmente se presenta como un placer añadido más que como un requisito para la comprensión del cuento.

En algunos casos, los animales diferentes entre sí se utilizan para tratar los temas de intolerancia y discriminación como en *Nieve*, donde el lobo protagonista es abandonado por tener un color diferente a los demás, hasta que finalmente encuentra a un amigo, o en *El patito feo*, que es rechazado por los otros animales del corral.

El enfrentamiento entre animales aparece en *El viaje de Babar*, ya que el país de los elefantes está en constante lucha con el país de los rinocerontes, y en *La ratita presumida*, pues la protagonista entre todos sus pretendientes, elige al peor marido posible: al gato. Tal vez el caso más claro de la plasmación de la lucha por la supervivencia se produce en las magistrales ilustraciones de *La pequeña tortuga y la canción del mar*, cuando la protagonista logra escapar de la gaviota y del cangrejo.



En *El pequeño conejo blanco*, una cabra usurpa la casa del conejo blanco, éste sale a buscar ayuda para que le restituyan lo que es suyo y así acude al buey, al perro y al gallo pero todos se niegan hasta que la insignificante hormiga será la que le ayude a recuperar su casa. Es

decir la historia nos muestra que, a veces, el más insignificante es el que logra alcanzar sus objetivos, tópico que se repite en *¿A qué sabe la luna?*, ya que gracias a la cooperación de varios animales consiguen alcanzar la luna.

En cuanto a la apariencia de estos personajes depende de su grado de antropomorfización, como podemos ver en *El viaje de Babar*: sólo aparecen vestidos Babar, Celeste y Arturo; Cornelio únicamente con gafas, sombrero y espada, y Retaches y Pamir con coraza y casco. El ilustrador viste a sus personajes para ayudarnos al lector a distinguirlos del resto de los personajes y son los únicos que utilizan instrumentos. Además, Babar incluye atributos culturales como el bombín francés ya en la cubierta del libro.

c) Otros personajes

Con “otros personajes” nos referimos a aquellos que no son personas o animales, tales como: objetos, vegetales, seres fantásticos o astros. Este apartado supone un amplio porcentaje del total de personajes analizados y, aunque no es tan representativo como el de los humanos o el de los animales, también son protagonistas de algunos cuentos. Normalmente mantienen la forma básica del objeto que representan ya que, ante todo, son funcionales y, habitualmente, aparecen en narraciones de corte realista, donde ellos son unos objetos más, pero con sentimientos, que cobran vida para formar parte de la historia o para contárnosla. La mayoría de las veces estos personajes pertenecen a uno u otro sexo porque, aunque las “cosas” no lo tengan, el autor o, en su caso el ilustrador, le asignan uno de ellos.

Como comentamos anteriormente, en muchas obras analizadas aparecen seres que se comportan como animales antropomorfos pero que, al final, se revelan como los juguetes de

los niños protagonistas. En su mayoría son osos de peluche (*Conmigo, Duerme bien pequeño oso, En casa antes de anochecer, Ha sido el pequeño monstruo, Te defenderé de las fieras, El viejo oso o Mi dinosaurio*), aunque también aparecen dulces o gominolas (*Contando ositos de goma*) y, sobre todo, juguetes creados por los propios niños (*El hombrecillo de papel*) o por sus padres (*Pinocho o Mazapán*).

La caracterización del personaje fantástico responde al estereotipo asociado al mismo pues, para este fin, se utilizan los conocimientos culturales que, presumiblemente, tiene el lector y que, en su gran mayoría, provienen del imaginario colectivo, sobre todo de los cuentos populares infantiles. Según el niño vaya aumentando en edad, se le irán presentando elementos extrañadores, ambiguos o incluso desmitificadores para con estos personajes y, así, aparecerán brujas y ogros simpáticos.

d) Los protagonistas

Tras haber estudiado los personajes que aparecen en los relatos para "primeros lectores", analizaremos cómo son los protagonistas. El protagonismo suele estar compartido por una pareja, normalmente la constituida por un individuo infantil y uno de sus progenitores (*¡Adivina cuánto te quiero!*, por ejemplo) o por dos amigos (*Días con Sapo y Sepo*), pero, sobre todo y como norma general, por un único protagonista, a menudo infantil. Vemos, pues, que predomina el protagonismo individual frente al colectivo, aunque éste también aparece en alguna ocasión, como en *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec.

El protagonista de estas historias habitualmente suele distinguirse de los otros personajes por tener nombre propio que, en ocasiones, también sirve para dar título a la obra (*Crisantemo*

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

de Kevin Henkes, por ejemplo) o, al menos, se incluye en él (*Julieta y su caja de colores* de Carlos Pellicer). En la cubierta y en la portada interior, el título se destaca a mayor tamaño y, generalmente, se acompaña de una ilustración en la que aparecen los protagonistas de la historia. Por ejemplo, en la portada interior de *El valle de la niebla* de Arcadio Lobato, encontramos a los dos personajes principales: Esteban y su abuelo; del mismo modo, en *El patito feo*, se representa al protagonista y se anticipa su encuentro con los cisnes.



Muchas veces estos personajes se convierten en prototípicos, convirtiéndose en protagonistas de series como *Munia*, *Babar*, *Sapo* y *Sepo*, o *Momo*, entre otros, pues son:

*Personajes planos que no nos sorprenden porque su actuación es previsible una vez que se les ha conocido; fácilmente reconocibles por el lector y fáciles de recordar, porque se fundamentan en la repetición sistemática de una línea de conducta y no evolucionan, o lo hacen mínimamente.*¹⁷⁸

Hemos de destacar la importancia de las series, como apoyo para la comprensión, en este grupo lector, porque el autor crea un universo literario propio, habitado por seres

conocidos para el lector que le permiten integrar fácilmente cada nuevo dato. Por otro lado, esta utilización del personaje conocido y afectivamente cercano sirve al autor para introducir las rutinas cotidianas del niño pequeño, o elementos comunes que se pretende enseñar al niño. Es decir, no se trata de crear un personaje literario, sino un apoyo afectivo y fácilmente reconocible por el no lector o el lector inmaduro.

Ofrecemos a continuación una tabla que recoge los diferentes protagonistas que aparecen en las obras de nuestro corpus:

PROTAGONISTAS DE LAS OBRAS ANALIZADAS				
	VARONES	HEMBRAS	OTROS	TOTAL
HUMANOS	24%	21%	1%	46%
ANIMALES	28%	9%	0%	37%
OTROS	10%	5%	2%	17%
TOTAL	62%	35%	3%	100%

Hay un alto porcentaje de protagonistas humanos (46%), sobre todo infantiles (35%) y, en muchos casos, aunque no son los protagonistas del relato, son muy importantes en la trama como, por ejemplo, los dueños de *Hally Tosis* de Kevin Henkes. También tienen mucha importancia los animales (37%), normalmente humanizados, y los muñecos dotados de vida (7%) que se comportan, sienten y viven como si fueran humanos. Para “primeros lectores”, casi todos los relatos analizados se construyen en torno a un protagonista central que, en ocasiones, va acompañado de un individuo adulto, normalmente dedicado a asegurar el bienestar físico y afectivo de estos protagonistas.

¹⁷⁸ Vid.: SOTOMAYOR, M. V.: "Personajes literarios infantiles de series: ¿caracteres o tipos? *Amigos del libro*, nº 41-42, 1998, p. 42.

En general los protagonistas masculinos representan el 62% frente al 35% de los femeninos que, en algunas ocasiones, son menos atractivos. El 3% restante se refiere a aquellos casos en los que el protagonismo está compartido por una pareja, bien de distinto sexo (un niño y una niña en *Hansel y Gretel*), o bien de diferente naturaleza (una chica y un monstruo en *¿Ha sido el pequeño monstruo!*) o en los que no podemos determinar el sexo del protagonista como en *Luly, el iceberg*.

d.1. Los protagonistas humanos

El niño-protagonista suele ser un personaje plano, reconocido por un rasgo dominante que prevalece a lo largo del cuento. Es de raza blanca, viste según las costumbres del momento y se comporta muy bien o muy mal aunque, normalmente, tiene una ideología antirracista, liberal, no sexista, democrática y positiva, es decir, la aceptada y propuesta por los agentes educativos e institucionales. Suele ser de la misma edad que los lectores a los que va dirigido el relato, lo que, a juicio de Gómez del Manzano¹⁷⁹, es una ayuda a la hora de captar el sentido general de la obra.

En cuanto al sexo de los protagonistas, podemos observar que, en el 46% de los personajes humanos, los masculinos representan el 52% frente al 46% de los femeninos que, como dijimos anteriormente, en ocasiones, son menos atractivos. Es decir, no es solamente una diferencia cuantitativa sino también cualitativa. Como contrapartida, muchos libros infantiles que intentan combatir los estereotipos de género, retratan a los varones de una forma bastante negativa: son egoístas, vagos, sucios y se muestran inútiles e indefensos dentro del

¹⁷⁹ GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Cit., p. 100.

hogar cuando el personaje femenino se aleja de ellos. Es decir, en un intento de equilibrar la presencia de uno y otro sexo y de mejorar la manera de retratar a los personajes, no se les muestra en igualdad de condiciones, pues si en estos textos la mujer puede desempeñar sus funciones tanto dentro como fuera del hogar, los personajes masculinos parece que solamente son capaces de demostrar su valía en la vida pública. El 2% restante representa el caso de *Hansel y Gretel* en el que el protagonismo está constituido por un niño y una niña que, además, es la verdadera heroína del relato.

Por otro lado, en las mujeres se siguen representando características tradicionales, como la maternidad o la ternura. Son madres y esposas que satisfacen las necesidades físicas y afectivas de los otros protagonistas y que, al mismo tiempo, tienen una función social, libre e independiente, fuera del hogar que, en la mayoría de los casos, desconocemos. Podríamos sumar en este comportamiento a algunos padres, es decir, tal vez no es tanto una distribución de roles en función del sexo sino en función de las actividades asociadas “tradicionalmente” a uno y otro sexo.

En cuanto al sexo del protagonista humano vemos que el femenino representa el 21%, del que, aproximadamente, el 14% se corresponde con princesas de los cuentos populares infantiles: *Blancanieves*, *Cenicienta* o *La bella durmiente*, y únicamente contamos con un título en el que la protagonista es una mujer: *Doña Desastre*. El protagonismo masculino alcanza el 24% de las obras del corpus de las cuales el 33% de las obras están protagonizadas por hombres adultos. En *Hansel y Gretel*, el protagonismo está compartido por un niño y una niña.

Si comparamos las historias protagonizadas por niños y las que protagonizan las niñas vemos que, cuando los niños se apartan de la norma social no sólo no reciben castigo, sino que incluso son recompensados por ello y regresan cargados de riquezas a su hogar (*Pulgarcito*), o consiguen alcanzar sus sueños (*El viaje en globo de Guillermo*), o logran sacar a su pueblo de la ignorancia (*El valle de la niebla*), o superan sus rabietas antes de que se enfríe su cena (*Donde viven los monstruos*). En cambio, la mayoría de las veces que son las niñas protagonistas quienes se alejan de la norma social, son castigadas por ello (*Caperucita Roja*). Además, por regla general, los conflictos que experimentan las niñas son de mayor intensidad que los que viven los niños, aunque nos ha llamado mucho la atención que los relatos centrados en combatir los miedos infantiles estén protagonizados por niños (*Conmigo, ¡Papá!*, *Una pesadilla en mi armario*, *El señor Debajodelacama* o *Te defenderé de las fieras*), mientras que las niñas han de enfrentarse a situaciones más imaginativas e incluso fantásticas.

d.2. Los protagonistas animales

Los protagonistas animales, normalmente humanizados, representan el 37% del total. Los varones representan el 28%, entre los que destacan los osos (en *Cuando sea grande*, *Osito polar*, *¡vuelve pronto!*, *Baldomero va a la escuela*, *Osito y su abuelo*, *Un beso para Osito* o en *¿No duermes, Osito?*); los ratones (en *La mágica historia del ratoncito Pérez*, *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*, *Frederick* o en *Historias de ratones*); y los elefantes (en *El viaje de Babar*, *Una montaña para Pancho* o en *El día de Elmer*). El resto de animales varones que aparecen como protagonistas son conejos (*El pequeño conejo blanco*), patos (*El patito feo*), perros (*Hally Tosis*), sapos (*Días con Sapo y Sepo*), zorros

(*Siempre te querré*), cabritos (*Los siete cabritos*), lagartos (*El chiringuito de Momo*), gatos (*El gato con botas*), lobos (*Nieve*), cerdos (*Los tres cerditos*), toros (en *El toro fiel* o en *Ferdinando el toro*), liebres (*¡Adivina cuánto te quiero!*), erizos (*El erizo de mar*) y tejones (*Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*)

Además aparece el protagonismo compartido entre un macho adulto y un cachorro en varias obras de nuestro corpus: *¿No duermes, Osito?*, *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, *Osito y su abuelo* y *Adivina cuánto te quiero*, en las que, aunque no se especifica su género, “sospechamos” que se trata de varones.

En los nueve libros protagonizados por animales femeninos, hallamos cuatro ratitas protagonistas (en *Crisantemo*, *La tempestad*, *La ratita presumida* y en *Julieta estate quieta*); cuatro cerditas (en *Olivia*, *Babel y el ángel*, *Las tres cerditas* y en *Nana vieja*) y la tortuga protagonista de *La pequeña tortuga y la canción del mar*. Hemos de destacar también las ballenas que aparecen como coprotagonistas en *El canto de las ballenas* y en *Buenos días, querida ballena*.

d.3. Otros protagonistas

Entre los “otros protagonistas”, aunque aparecen en menor grado (17%), destacamos a aquellos que provienen de los cuentos populares infantiles, como gigantes (*El gigante y los pájaros* de Ghislaine Biondi) y, sobre todo, al muñeco dotado de vida (como *Pinocho* de Carlo Collodi, *Mazapán* de María Osorio, *El hombrecillo de papel* de Fernando Alonso o *Duerme bien, pequeño oso* de Quint Buccholz). Siete obras del corpus tienen un muñeco como protagonista, sobre todo, ositos de peluche, como *El viejo oso*, *En casa antes de anochecer*,

Duerme bien, pequeño oso y, mención aparte merece *¡Ha sido el pequeño monstruo!*, al estar protagonizado por un juguete y una niña. Otros protagonistas que aparecen son gominolas (*Contando ositos de goma*), árboles (*El árbol de los pájaros*), bloques de hielo (*Luly, el iceberg*), plumas (*Había una vez una [pluma]*) o, incluso, el sol (*Historias de soles*). Destaca, asimismo, la inclusión de la luna como protagonista en cuatro obras del corpus (*La luna, Si la luna pudiera hablar, ¿A qué sabe la luna?* y *Rimas de luna*).

2.2.5. El espacio y el tiempo

En este apartado estudiamos los escenarios en los que transcurren las historias de los libros de nuestro corpus. Entendemos como escenario no sólo *el recorte espacial que el escritor realiza para ubicar su historia*¹⁸⁰, sino como señalan Calsamiglia y Tusón¹⁸¹:

Los elementos físicos en los que se produce un determinado evento comunicativo, es decir, básicamente, el espacio y el tiempo y su organización. Estos elementos forman una parte fundamental, aunque no la única, de lo que se denomina el contexto.

En la LI, el mundo ficticio *debe remitir siempre a las coordenadas espaciales-temporales que el niño identifique mejor*¹⁸² y, por ello, muchas veces las historias responden a una indeterminación tanto en el tiempo como en el espacio. En ocasiones sólo aparecen vagas referencias, como las que se producen en *Una montaña para Pancho*, donde Margarita Mainé localiza espacialmente su relato utilizando únicamente: “En el lugar donde Pancho vivía”. En *Días con Sapo y Sepo*, aunque los escenarios son indeterminados y alternan entre la casa de

¹⁸⁰ PADOVANI, A.: *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 92.

¹⁸¹ CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A.: *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999, p. 101.

¹⁸² SÁIZ RIPOLL, A.: “El discurso literario infantil. Características globales.” Cit., p. 61.

los personajes y el campo, los usos “sociales” como tomar el té, la gastronomía o el tipo de sombrero que utilizan, remiten al lector al modo de vida anglosajón.

En contadas ocasiones se determina el lugar en el que transcurren los hechos y únicamente podemos proponer, a modo de ejemplo, *Ferdinando el toro* y *El toro fiel*, pues en ambos casos, la historia transcurre en La Monumental de las Ventas, la plaza de toros de Madrid. Asimismo en *Buenos días, querida ballena*, Enrique determina totalmente el espacio cuando facilita a la ballena la dirección de su casa, es decir, el lugar donde transcurre gran parte de la historia: “Villafeliz, calle de los Peces, número 9. Al lado mismo del río”. En *Luly, el iceberg* también está determinado el espacio, ya que es la historia del sorprendente viaje que realiza un iceberg, ofreciendo abundante información geográfica de los lugares que visita. En ocasiones es la contracubierta la que informa dónde transcurren los hechos relatados, como sucede en *Cuando sea grande* de David Bedford (“en el nevado y frío ártico”).

Salvando los ejemplos anteriores, en la mayoría de las obras analizadas no aparecen referentes con los que localizar el texto y, en ocasiones, la ilustración es la encargada de situar las historias: en la sabana africana (*El día de Elmer* de David McKee o *Yamina* de Paul Geraghty), en la playa o en el mar (*El chiringuito de Momo* de Nadja, *La pequeña tortuga y la canción del mar* de Sheridan Cain o *De cómo nacieron las sirenas* de Griselda Castro), en América (*¡Han cazado la luna!* de Renada Mathieu), o en un ambiente caribeño (*Niña bonita* de Ana María Machado). E incluso, en ocasiones, observando las imágenes podemos adivinar dónde –en concreto– suceden los hechos relatados: por ejemplo, en las ilustraciones de *Babel* y *el ángel* de Thierry Magnier, comprobamos que el “gran museo” que recorre la cerdita no es otro que el *Museo del Louvre* de París.

La casa (propia, de los abuelos o de los amigos) y los espacios públicos interiores (como museos, por ejemplo) son los escenarios en los que se desarrollan la mayoría de las historias y en ellos suelen situarse peripecias "personales": problemas amorosos o conflictos psicológicos. La casa es el lugar en el que se muestra una relación paterno-filial profundamente cariñosa (*Siempre te querré* o *Historias de ratones*), donde el protagonista se dispone a dormir (*A dormir* o *Duerme bien pequeño oso*), o donde se siente seguro o se enfrenta a sus temores: miedo a las tormentas (*¿Quién tiene miedo a la tormenta?* o *La tempestad*), pesadillas (*¡¡¡Papáa!!*, *Una pesadilla en mi armario* o *El señor Debajodelacama*), a los monstruos (*Te defenderé de las fieras* o *Conmigo*) o a la enfermedad y la muerte (*Nana vieja* o *Un pasito y otro pasito*). La casa se representa como ese lugar seguro y resistente en el que refugiarse. Dada su importancia en la historia, autores como Mabel Andreu, no dudan en describirla al inicio de *Doña Desastre*:

Doña Desastre vive en una antigua casa de piedra, situada en lo alto de una colina. Tiene un huerto en que siembra cebollas, lechugas, tomates y muchas, muchísimas patatas. Suele decir que, habiendo patatas, nunca se pasa hambre. Doña Desastre no vive sola. Como la casa es grande, ha alquilado dos habitaciones a un par de aprendices de magos. Ensayan trucos y juegos de manos durante muchas horas. Y con estos huéspedes, la casa se ha convertido en un verdadero desastre.

También la casa es el lugar en el que se dan los primeros pasos (*Juan es muy pequeño*), donde se realizan las travesuras, provocadas, tal vez, por celos fraternales, (*Donde viven los monstruos*, *¡Ha sido el pequeño monstruo!* o *Julieta, estate quieta*), donde juegan los protagonistas (*Mazapán* o *El pirata valiente*), donde pintan (*Julieta y su caja de colores* o *El pintor de recuerdos*), donde viven las aventuras más fantásticas (*La estrella de Laura*, *Munia* y

la luna y Hally Tosis) o más reales (*Un pasito y otro pasito*). La casa es el lugar del que parten los protagonistas (*El viaje en globo de Guillermo*, *El viaje de Babar*, *Caperucita Roja* o *Hansel y Gretel*) o al que regresan (*En casa antes de anocheecer* o *Te defenderé de las fieras*). En ocasiones el alejamiento de la casa se realiza para marchar al mundo de los sueños (*Bajo las estrellas*), al de la fantasía (como *Peter Pan*, que se dirige a “la isla de Nunca Jamás, un país en el que los niños nunca se hacen mayores”) o al de las fieras (*Donde viven los monstruos*).

Muchas historias de nuestro corpus se sitúan entre el sueño y la vigilia y este momento sirve para que el autor establezca juegos, equívocos entre fantasía y realidad o entre vigilia y sueño. Este sería el caso de *El canto de las ballenas*, pues Lili se aleja de la casa de su abuela (no sabemos si en sueños) para oír a estos enormes cetáceos. En ocasiones es en la casa donde suceden cosas inexplicables (*El guardián del olvido* o *¿Qué pasa aquí abuelo?*).



4.3. Ilustración de David Legge para *¿Qué pasa aquí abuelo?* Barcelona: Juventud, 1995.

Dentro de la casa, hemos de destacar la habitación del protagonista como un lugar de gran relevancia en donde comienzan las historias centradas en el mundo onírico del niño protagonista e, incluso, muchas veces estas historias comienzan y terminan ahí para jugar con

la incertidumbre de si lo sucedido a lo largo del relato es una fantasía, un juego o un sueño. Asimismo hemos de destacar la habitación de los juguetes como ese lugar mágico en el que los muñecos cobran vida (*El viejo oso* de Jane Hissey).

Como comentamos anteriormente muchas obras de nuestro corpus concluyen cuando los protagonistas acuden a su habitación (o guarida) y, allí, se quedan dormidos. En ese momento ya no importa el conflicto que se ha establecido a lo largo del relato, sino el hecho de que al final del libro se produce la restauración de la calma y la ausencia de confusión o ansiedad.

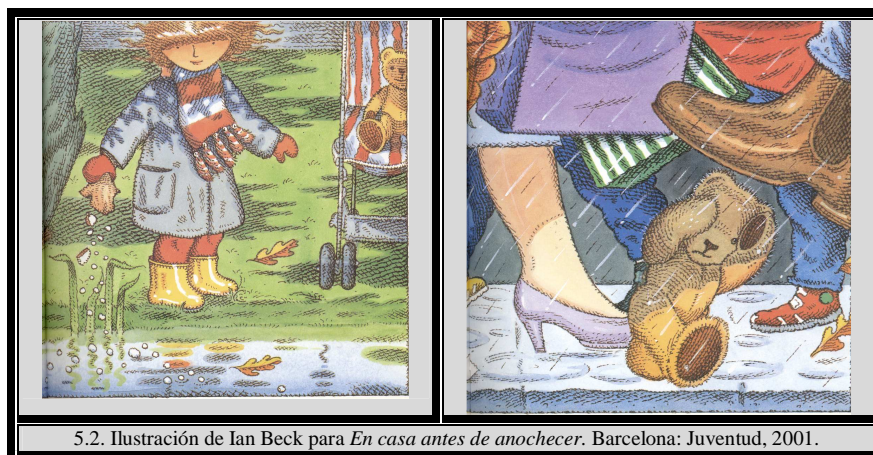


Son escasas las obras de nuestro corpus que se sitúan en un espacio urbano optando, la mayoría de las veces, por un entorno rural e incluso agreste pero, cuando las historias se enmarcan en un espacio urbano, éste se representa *tomando como punto de referencia la ciudad industrial y de servicios de occidente de la actualidad*.¹⁸³

Los espacios urbanos exteriores que aparecen representados son el parque, la plaza y la calle, sobre todo, las zonas verdes, porque hay un deseo de plasmar ideas que tienen mucho

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

que ver con lo ecológico y, también, con lo bucólico y lo idílico. Mientras que en el pueblo se juega en la calle, en la ciudad el parque es el lugar destinado al juego y la calle pasa a ser una zona de tránsito continuo.



5.2. Ilustración de Ian Beck para *En casa antes de anocheecer*. Barcelona: Juventud, 2001.

Para representar el paisaje rural las ilustraciones suelen ser composiciones basadas principalmente en el verde y el amarillo, alternando en menor proporción con el azul del cielo y los marrones para el suelo y las piedras. Aparece en la lejanía el pueblo y, a veces, el palacio pues, a menudo, los cuentos populares infantiles se sitúan en el espacio rural.

El bosque aparece como escenario en sí mismo o sirviendo a otros fines, como por ejemplo al conjunto de árboles: el bosque para pasear, para cazar o como lugar de misterio. El bosque es al paisaje rural lo que la calle al paisaje urbano, un lugar de paso que utilizan los personajes para ir de un sitio a otro pero, en este caso, su destino es desconocido y misterioso.

El bosque también es el lugar en el que conviven, se mueven y relacionan la mayoría de los animales (humanizados o no), que viven en él o en una guarida. El ilustrador refleja en el bosque, sobre todo, el invierno (*¿No duermes, Osito?* de Martin Waddell o *Nieve* de Gregorie

¹⁸³ GÓMEZ AYET, J.: *La primera visión del arte...* Cit., p. 153.

Solotareff) y la primavera, para plasmar la grandiosidad de la naturaleza en todo su esplendor (*Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?, Adivina cuánto te quiero, Baldomero va a la escuela, Un beso para Osito, El gigante y los pájaros o Mi dinosaurio*). E incluso hay obras en las que se ilustra el paso del tiempo por el cambio en el ciclo vital de los árboles, como sucede en *Nana vieja, Pedro y su roble o El patito feo*. Tampoco es extraño hallar lugares más inaccesibles, como el desierto, el polo o las profundidades del mar.

A la hora de enfrentarnos al estudio del tiempo de la historia hemos de tener en cuenta que entre el autor, el texto y el lector se implican variadas relaciones de temporalidad. La narración se organiza como una sucesión de líneas o páginas implicando dos temporalidades generales: el *tiempo histórico o externo* (tiempo real al que se refiere la narración) y el *tiempo interno o textual* (la organización cronológica que la historia tiene en la narración).

En el tiempo interno o textual podemos realizar estas subdivisiones: el *tiempo de la aventura*, que es el tiempo de la enunciación, de la organización lingüística, y el *tiempo de lectura*, es decir, el tiempo necesario para leer una obra.

En la mayoría de los relatos la historia se sitúa en una época indeterminada, cercana a la actual y marcada muchas veces en el inicio del relato por fórmulas de inicio propias del cuento popular o por el uso del imperfecto. Donald Haase¹⁸⁴ afirma que la fórmula del "Érase una vez", normalmente asociada al cuento de hadas, además de referirse a la antigüedad de este género (contado de padres a hijos), sugiere un desplazamiento del presente a un pasado mítico o a un tiempo imaginado que no se somete a las normas de la vida cotidiana; pero, al mismo tiempo, lo que ofrece es un desinterés en fijar el tiempo de la narración pues una de las

principales características del cuento popular es la dimensión única y la indiferencia por el paso del tiempo.

En cuanto a la traducción textual del tiempo real de los hechos, como ya estudiamos anteriormente, recursos estilísticos como el resumen, provocan que en un breve segmento de texto se haga alusión a un amplio periodo de tiempo. Al contrario, recursos como la descripción, pueden propiciar que, en un gran segmento de texto se aluda a un breve espacio de tiempo. Debido a que los relatos de nuestro corpus suelen ser breves y ágiles se tiende a utilizar la elipsis y el resumen, así como el transvase de información a la imagen.

La psicología cognitiva ha estudiado el proceso mediante el cual los niños construyen el tiempo y en esa línea de trabajo Gemma Lluch¹⁸⁵ afirma que:

Cuando el niño construye las nociones temporales históricas lo hace a partir de las nociones temporales sociales y convencionales que ya posee; a su vez, estas nociones temporales sociales las construye a partir de las personales. [...] Entre los 4 y los 6 años, aparece la capacidad de ordenar pequeños elementos temporales.

Normalmente, las obras de nuestro corpus contienen historias lineales con escasos o nulos saltos en el tiempo, por lo que el lector entiende que la historia empieza en la primera página y termina en la última y que, entre una y otra, durante ese transcurrir, van sucediéndose el tiempo y la historia. Tal vez la linealidad de estos relatos se explica por ser todos ellos narrativos y caracterizarse por la secuencialidad de los hechos, es decir, porque en su argumento, los sucesivos acontecimientos progresan hacia la resolución del conflicto. Al mismo tiempo, esta progresión lineal se apoya en diferentes tiempos verbales que suelen

¹⁸⁴ HAASE, D.: "Children, War, and the Imaginative Space of Fairy Tales." *The Lion and the Unicorn*, nº 24, 2000, p. 362.

acompañarse de marcadores temporales del tipo: "un día", "finalmente", "al cabo de una semana", "después", etc.

Como norma general¹⁸⁶ en la *presentación* se utiliza el pretérito imperfecto para presentar a los participantes del relato y sus circunstancias; en el *nudo*, los tiempos verbales son más variados y la utilización de unos u otros, depende de la articulación de los hechos en el relato. Así para mostrar la sucesión de los hechos se utilizarán marcadores temporales seguidos del indefinido; para presentar hechos simultáneos se usará el pretérito imperfecto; para retrotraerse a hechos anteriores se empleará el pretérito pluscuamperfecto y para anticiparse a hechos posteriores, del condicional simple. Por último el *desenlace* es una vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial por lo que es muy normal la utilización del indefinido.

Podemos citar, a modo de ejemplo, *Hally Tosis* de Dav Pilkey, en el que se sucede el esquema prototípico aunque con leves variaciones. En la presentación el narrador presenta al protagonista y su terrible problema utilizando el imperfecto:

Érase una vez un perro llamado Hally que vivía con la familia Tosis. Hally Tosis era un perro estupendo, pero tenía un grave problema. Hally Tosis tenía un aliento espantoso. Cada vez que abría la boca ocurrían cosas horribles.

Para advertir el cambio de la presentación al nudo, se procede al empleo del indefinido, tiempo que continúa usando el narrador para marcar la sucesión de los hechos:

Pero el verdadero problema empezó el día que la abuela Tosis pasó a tomar el té... y Hally saltó para saludarla. Al señor y a la señora Tosis no les hizo ninguna gracia.

¹⁸⁵ LLUCH, G.: *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: UCLM, 2003, p. 52.

¹⁸⁶ ADAM, J. M.: *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992, pp. 45-74.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

–Hay que hacer algo con este perro apestoso –dijeron.

El señor y la señora Tosis decidieron buscar un nuevo hogar para Hally.

A fin de presentar hechos simultáneos Dav Pilkey usa –otra vez– el pretérito imperfecto:

Cuando los niños sacaban a Hally Tosis a pasear, todos los demás cambiaban de acera. Incluso las mofetas evitaban a Hally Tosis.

Para anticiparse a hechos posteriores, se sirve del condicional simple.

Esperaban que una vista así dejaría sin aliento a Hally... pero no fue así. [...] Esperaban que las emociones dejarían a Hally sin aliento. ...pero no fue así. [...] Hally se quedaría sin aliento en la montaña rusa, pensaron... pero tampoco fue así. [...] Porque la vida sin Hally Tosis sencillamente podría no tener aliento.

Por último el desenlace es una vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial, por lo que es muy normal la utilización del indefinido:

La familia Tosis obtuvo una buena recompensa por la entrega de los ladrones y Hally Tosis no tardó en convertirse en el perro policía más famoso del país. El señor y la señora Tosis cambiaron de idea respecto a buscarle un nuevo hogar: decidieron quedarse con su maravilloso perro guardián.

Cuando la obra es más extensa suelen incorporarse diferentes conflictos que van sucediéndose a lo largo del relato. Éste es el caso de *El hombrecillo de la manzana* de Janosch. El autor inicia el cuento utilizando el imperfecto para describir la situación inicial de la que se parte y el pluscuamperfecto para referirse a hechos anteriores (había crecido):

"Érase una vez un hombre pobre, que tenía un manzano. Las hojas del árbol eran de un verde resplandeciente, y debajo de la corteza no había ni un gusano. El tronco había crecido recto y fuerte. ¡Pero el árbol no tenía nunca una sola flor ni una manzana!"

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

A lo largo de la presentación introduce ya el primer conflicto que no es otro sino el deseo del hombrecillo por tener una manzana; para marcar el acontecimiento que modifica esa situación inicial utiliza un marcador temporal y cambia el imperfecto por el indefinido para continuar después utilizando el imperfecto:

Cuando llegó la primavera, el hombrecillo miró con tristeza por encima de la cerca de su jardín. Los árboles de los vecinos estaban floreciendo. Miles y miles de delicados capullos brillaban al sol. ¡Sólo su árbol no tenía ningún capullo! [...] Por eso el hombrecillo estaba muy triste. Y por las noches, cuando estaba en la cama, daba vueltas y más vueltas, y deseaba ardientemente ver una manzana -¡sólo una!- en su manzano. Ni siquiera hacía falta que fuera muy bonita.

A lo largo de la acción se suceden los cuidados que el hombrecillo ofrece a su manzana, que va creciendo a un ritmo desorbitado, hasta que al final decide recogerla y llevarla al mercado para venderla. Ahí se inicia un nuevo conflicto porque nadie quiere comprar la manzana que vende el hombrecillo y ha de cargar de nuevo con ella y regresar a casa. El protagonista sigue ofreciendo cuidados a la manzana, pero ello ya no le causa placer y está a punto de morir pero, justo en ese momento, se inicia un nuevo conflicto (marcado de nuevo por el cambio del indefinido al imperfecto):

Pero entonces ocurrió algo extraordinario... En aquellos días, el país fue asolado por un espantoso dragón. Un dragón insaciable, de un verde venenoso, que tenía ocho patas. Devoraba las cosechas y devastaba los campos. El pueblo temblaba de miedo. El rey, que estaba preocupadísimo reunió a toda prisa su policía secreta ocho hombres robustos vestidos de oscuro, que miraban el peligro sin pestañear.

A lo largo de este conflicto los policías incautan la enorme manzana y se la ofrecen al dragón que se atraganta con ella y muere, produciéndose el desenlace de ambos conflictos

pues, el hombrecillo logra desembarazarse de la manzana y el reino consigue librarse del dragón. Para plasmar la sucesión de acciones el autor emplea el indefinido:

Los ocho policías arrastraron y empujaron la manzana gigante hasta el dragón gigante. La insaciable bestia empezó a devorarla ávidamente. Comió y comió y comió. No había terminado todavía con la mitad de la manzana, cuando se atragantó, le faltó el aire y murió.

En cuanto al desenlace, se produce una vuelta a la calma y una situación diferente a la inicial, pero, en este caso, levemente distinta, ya que el hombrecillo sigue deseando que su árbol germine y le dé dos manzanas, eso sí, que cojan en un cesto; para ello se utiliza el indefinido y, para describir la situación final, el imperfecto:

El hombrecillo olvidó pronto sus preocupaciones y sus penas. Volvió a estar alegre, y sus mejillas se sonrosaron de nuevo. A veces, por la noche, pensaba en todo esto. Y entonces deseaba sólo dos manzanas. Dos manzanitas pequeñas, que cupieran en un cesto, pensaba para sí. Y se dormía feliz.

Hemos visto que en *El hombrecillo de la manzana*, el imperfecto predomina en la presentación y el indefinido se utiliza muchísimo en el desenlace, empleándose ambos profusamente en el nudo para mostrar la sucesión de los hechos o presentar hechos simultáneos, como comentamos anteriormente. El pretérito pluscuamperfecto se usa para marcar el pasado del pasado, es decir, para narrar hechos que acontecen en un momento anterior a la acción del pretérito indefinido del que depende: "recordaron que no hacía mucho, cierto hombrecillo había querido vender una manzana gigante en el mercado". Otros tiempos verbales que aparecen en menor medida son el presente (que se usa en los diálogos) y el

condicional (utilizado en las intervenciones de los vecinos sobre la necesidad de arrancar la manzana: “Tendrían que arrancarla y comérsela”).

Vemos, pues, que la organización de hechos y de tiempos verbales corresponde a una estructura narrativa prototípica que, con algunas variaciones relativas al uso de los tiempos verbales, encontramos en las narraciones de tradición oral (de las cuales también se nutre nuestro corpus de estudio). Los tiempos que más se utilizan son el indefinido y el imperfecto para marcar la simultaneidad, el pluscuamperfecto para la anterioridad y el condicional para la posterioridad. En los diálogos en estilo directo, en algunos fragmentos descriptivos y en la apelación al lector, se utiliza el presente. En general, se produce una indeterminación temporal que:

*Es evidente ya en la misma fórmula de encabezamiento de la mayoría de los cuentos. [...] Toda la acción se narra, pues, en pasado, y sólo se emplean otros tiempos, casi exclusivamente el presente simple, en los diálogos en estilo directo, y en los momentos evaluativos en los que el narrador apela a la audiencia.*¹⁸⁷

Muchas veces el uso del presente en la apelación al lector responde a un intento por borrar la consciencia del acto de lectura, eliminar la línea que separa la ficción de la no ficción e introducir al lector en el mundo ficcional, como sucede en *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* de Fanny Joly, que apela a la audiencia con el “tú, aquí, ahora”:

Una noche, en vez de estar durmiendo en tu blanda camita... ..estás devorando libros y patatas fritas, cosa que, por supuesto, tienes absolutamente prohibida. De pronto, un brillante resplandor estalla en tu habitación y te deslumbra. ¿Qué es eso? ¿Un fotógrafo que quiere hacerte una foto con flash, o qué? Y de pronto... ¡BARABUUUM! Oyes como

¹⁸⁷ Vid.: ALBENTOSA, J. I. y MOYA, A. J.: *Narración infantil y discurso*. Cit., p. 39.

un elefante zapateando encima de tu cabeza. Corres a las escaleras para ver lo que ha pasado... (s/p)

Para mostrar el transcurrir de los días, las semanas, las estaciones y los años, los ilustradores normalmente, recurren a elementos icónicos "claves" y "tópicos": la primavera se muestra con el campo florido y muchos pájaros; el verano suele representarse con un sol radiante y un omnipresente uso del color amarillo; el otoño, con un árbol sin hojas, esquelético y el invierno con la nieve, la Navidad, el abeto y el color blanco pues muchas aventuras se viven sobre un manto blanco de nieve.

En resumen, por la marcada tendencia de ampliar los diálogos en detrimento de las descripciones, podemos observar que, generalmente, las historias de estos textos se desarrollan en un marco espacial y temporal no delimitados.

2.2.6. Recursos del autor para facilitar la comprensión.

Como ya comentamos anteriormente, en el momento de enfrentarse con el texto, el niño pequeño cuenta con dos ayudas: una interna y otra externa. La externa la ejerce el mediador y la interna emana del propio libro, por medio de los paratextos —explicados en el apartado 2.1. (pp. 39-80)— y de los recursos que emplea el autor para facilitar la comprensión de sus textos.

Estos recursos se ofrecen a niños que todavía no tienen la suficiente competencia lectora y según el uso que de ellos hagan, podrán reforzar la comprensión o, por el contrario, la dificultarán. Los recursos ofrecidos por el autor que más se repiten en las obras de nuestro corpus son:

- a) El uso de canciones o versos rimados.
- b) La repetición acusada de palabras o frases que, por tanto, pueden identificarse más fácilmente.
- c) La división de la historia en secuencias narrativas cortas con autonomía significativa.
- d) El paso de elementos de la narración a la imagen, evitando así prolijas descripciones y ahorrando explicaciones que, para los más pequeños, suelen resultar, al menos a veces, aburridas. Aunque puede suceder el ejemplo contrario y detenerse en descripciones minuciosas tanto en el texto como en la ilustración llegando incluso a la “saturación narrativa”: algunos libros ofrecen acciones complementarias (generalmente contenidas en las ilustraciones) que, en ocasiones, pueden distraer la atención de la historia principal. Normalmente la “saturación narrativa”, más que ayudar a la comprensión del texto, viene a complicarlo, derivando en dobles lecturas, que apelan a la intertextualidad, o que lo contradicen.
- e) La interposición de un personaje entre la historia y el lector que asume las funciones del narrador y refiere (normalmente) su propia historia. No es frecuente en libros para “primeros lectores”, aunque aparece en *Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge)*, en *El canto de las ballenas* y en *Días con Sapo y Sepo*.
- f) La ocultación del narrador tampoco es frecuente en textos para “primeros lectores”, porque sus receptores están acostumbrados a su presencia, sobre todo con carácter omnisciente y en tercera persona. Cuando el narrador se oculta, los sentimientos y las emociones deben llegar por lo que dicen los personajes o por las imágenes que

acompañan al texto, lo que facilita el distanciamiento emocional aunque en lectores de mayor edad.

Veamos, a continuación, con un poco más de detalle, cada uno de estos recursos.

a) El uso de canciones o versos rimados

Como comentamos anteriormente, en algunas de las obras seleccionadas es muy frecuente el uso de versos intercalados y muchas de ellas son historias rimadas en su totalidad.

La utilización de canciones o versos rimados responde a tres razones principales:

- 1) Aunque el niño pequeño no entenderá la mayor parte de los significados de las cantinelas que se le ofrezcan, le gustarán por su ritmo y por su música.
- 2) Las palabras rimadas servirán para efectuar una “previsión lectora” ya que el niño pequeño intentará, ayudado por la rima, adivinar qué palabra aparecerá al final del verso.
- 3) Por razones mnemotécnicas, con la ayuda de los versos le será más fácil recordar la historia y le permitirá hacer una relectura más fluida pues *haciendo rimas es más fácil recordar las historias, porque el cuento baila con su propia música.*¹⁸⁸

¹⁸⁸ ALLENDE, I.: *Eva Luna*. Barcelona: Planeta Agostini, 2002, p. 63.

b) La repetición acusada de palabras o frases que, por tanto, pueden identificarse más fácilmente

Como ya dijimos antes, en ocasiones, se emplean estructuras de corte repetitivo para conseguir que la composición tenga un ritmo más ágil. Éste no es el único motivo por el que el autor utiliza la repetición acusada de palabras o frases, sino que también lo hace porque al niño le será más fácil recordar los fragmentos de la historia que se repitan en varias ocasiones.

Así, por ejemplo, en *El pequeño conejo blanco*, como ya vimos en el apartado de “El estilo narrativo” (pp. 219-220), el argumento de la historia gira en torno a la petición de ayuda del pequeño conejo blanco que acude a otros animales para que le ayuden a expulsar a la cabra que se ha apropiado de su casa. Todos se niegan porque tienen miedo a la cabra hasta que finalmente, el más insignificante de los interpelados –la hormiga– consigue echar a la cabra de la casa de su amigo. Cada uno de los encuentros entre el conejo y los diferentes animales se producen, a grandes rasgos, de la misma manera: el conejo blanco cuenta a su interlocutor su problema y le pregunta si quiere acompañarle. El animal en cuestión contesta negativamente porque tiene miedo a la cabra. Lo único que varía en las exposiciones del pequeño conejo blanco es el calificativo que asigna a la cabra y lo que ocurriría si la cabra saltara encima del animal al que pide ayuda el conejo: “la cabra caburra me despanzurra”, “la cabra cabreja me desmadeja”, “la cabra cabrilla me estampilla” y “la cabra cabruja me apretuja”.

También observamos en *El chiringuito de Momo* la repetición acusada de palabras y de frases en el diálogo entre los personajes, porque Nadja quiere reflejar con verosimilitud el tipo de diálogo que utilizan los niños en el juego simbólico:

¿No tienes chicles más baratos?

Sí, tengo uno, pero está un poco masticado.
 ¡Queeeé! ¿Vendes chicles masticados? ¡Qué asco!
 ¡Pues claro! Si es más barato, es normal que esté masticado.
 Y... ¿cuánto cuesta? ¡Qué guarrada! ¡Chicles masticados!... ¡Ajjj..., qué asco!
 400 pesetas.
 ¡400 pelas! Y...¿a qué sabe?
 A coco.
 400 pelas por un chicle de coco un poco masticado...

En *Mazapán* de María Osorio, apreciamos más fácilmente a qué propósitos obedece la repetición de determinados fragmentos de la historia, ya que el protagonista de la misma emplea este recurso para burlarse de Tonete cuando repite el nombre del niño efectuando variaciones con él y cuando le propone una adivinanza.

—¡Hola, Tonelete! —siguió diciendo.
 —Yo no me llamo Tonelete, me llamo Tonete —dijo el niño.
 —Pues, ¡hola, Tonete, Tonelete!
 —Y dale, que me llamo Tonete —repitió el niño.
 —¿Y por qué quieres tener un solo nombre? Muchos nombres es mejor que uno —dijo el muñeco—.
 Podías llamarte Tonete, Tonelete, Taburete...
 —¡No! No es igual llamarse Tonete que Tonelete —dijo el niño.
 —¿No?... Bueno, pero se parecen. [...]

Porrapán utiliza el nombre del niño “Tonete” y varía su final transformándolo en “Tonelete” y “Taburete” para burlarse de él y, sobre todo, para establecer un divertido juego de palabras con Tonete. El protagonista, incluso, realiza la misma operación con su propio nombre:

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

–Pues, fíjate, yo tengo dos nombres. Me llamo MAZA-PAN, que es igual que llamarse PORRA-PAN. Y puedes llamarme como quieras. A Tonete le dio un ataque de risa. Y Mazapán también rió a carcajadas, con su boquita de fresa.

En la secuencia narrativa en la que el autor pone en boca de *Mazapán* una adivinanza con la que desafía a Tonete –y a los posibles lectores– a que intente acertar la solución, las continuas repeticiones nos indican que Tonete no la sabe. Con esta insistente reiteración el lector, incluso, puede aprenderse la adivinanza para después planteársela a otras personas.

Porrapán empezó a canturrear muy deprisa. *Adivina, adivinanza, con qué me lleno la panza...*

–Tan deprisa no vale –protestó Tonete–, así no me entero de lo que dices.

–Bueno –dijo Mazapán y repitió algo más despacio. *Adivina, adivinanza... ¿Con qué me lleno la panza?*

Tonete seguía sin saber qué podía ser.

–No lo adivinas ¿eh?... Tendré que ponértelo más claro todavía –dijo el muñeco. Y volvió a cantar muy despacio *ADIVINA, ADIVINANZA... ¿CON QUÉ ME LLENO LA PANZA?*

–¡Pan! –gritó Tonete.

–¡Por fin!

Si nos fijamos en los fragmentos narrativos en los que se producen las repeticiones vemos que plasman situaciones en las que el juego entre el muñeco y el niño es el motivo central. La repetición hace que estas secuencias adquieran una mayor relevancia en la historia, como pretende su autora, ya que centra su relato en la relación amistosa que se establece entre los dos personajes y en su permanencia posterior por medio de la lectura.

Asimismo, en el cuento *Niña bonita* de Ana María Machado, el conejo blanco repite continuamente a la niña protagonista: “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser

tan negrita?”. La constante repetición marca el ritmo de la composición, al mismo tiempo que sirve como enlace entre las diferentes secuencias narrativas que integran la historia y de cuyo estudio nos ocuparemos en el apartado siguiente.

c) La división de la historia en secuencias narrativas cortas con autonomía significativa

El autor divide los libros en secuencias narrativas cortas o incluso el libro se compone de aventuras aisladas que paulatinamente:

*Se irán uniendo formando capítulos en los cuentos siguientes y los capítulos ganarán en cohesión narrativa hasta que los niños y niñas sean capaces de leer una narración en la que la información forme un único argumento global.*¹⁸⁹

Esta división es un recurso utilizado por el autor para facilitar la lectura del niño pequeño e intentar *solucionar las dificultades infantiles de gobernar una gran cantidad de información y de establecer relaciones de causa–efecto entre un número elevado de acciones narrativas.*¹⁹⁰ Cada una de estas secuencias son aventuras que pueden leerse de forma más o menos aislada. Muchas veces las secuencias narrativas constituyen en sí mismas una especie de capítulos que pueden leerse independientemente de la historia principal. En otros casos las aventuras se construyen en relación a otras secuencias para facilitar la lectura de los niños y guiarlos en la construcción de la historia. A veces estas aventuras aisladas se unen por medio de una gradación en la que se insertan los acontecimientos o personajes que se suceden o participan a lo largo de la historia. Con esta división, el niño pequeño puede, al mismo tiempo,

¹⁸⁹ COLOMER, T.: “Cómo enseñan a leer los libros infantiles.” Cit., p. 205.

¹⁹⁰ Idem., id., p. 205.

manejar una mayor cantidad de información ya que, en ocasiones, las secuencias narrativas repiten una y otra vez la misma acción y, por lo tanto, no complican argumentalmente la historia sino que son, en esencia, diferentes “intentos” o “pruebas” del tipo de los cuentos populares infantiles. En cambio, este recurso puede también venir a complicar la historia ya que, en algunos casos, se establecen entre ellas comparaciones o relaciones de causa–efecto o acción–resultado. Muchos libros son, a su vez, secuencias narrativas que se insertan en una historia más amplia como sucede en las series de libros infantiles que se articulan en torno a un personaje como *Munia*, *Querida ballena* o *Sapo y Sepo*, por citar algunos ejemplos.

Días con Sapo y Sepo se compone de cinco pequeños capítulos, los cuales, incluso, van titulados: "Mañana", "La cometa", "Escalofríos", "El sombrero" y "Solo". Estos capítulos se articulan como cinco grandes secuencias narrativas que pueden leerse de forma aislada sin dañar la comprensión, ya que se construyen sobre aventuras protagonizadas por estos dos amigos.

En *Historias de ratones* la división en secuencias narrativas obedece a un eje argumental en el que Papá ratón cuenta siete historias, una para cada uno de sus hijos, para que se duerman. Estas historias son: “El pozo de los deseos”, “Nubes”, “Ratón muy alto y ratón muy bajo”, “El ratón y los vientos”, “El viaje”, “El ratón viejo” y “El baño”. Una vez que Papá ratón concluye el último relato todos sus hijos se quedan dormidos.

En otras ocasiones, las secuencias conforman una historia lineal, pero se puede prescindir de ciertas escenas sin que la historia principal sufra alteraciones. Nos estamos refiriendo al caso de *Un beso para Osito*, en el que cada escena repite el mismo modelo: la abuela manda un beso a Osito por medio de Gallina, quien delega su tarea en Rana y ésta en

Gato, que, a su vez, lo hace en Mofeto, pero Mofeto se encuentra por el camino con la pequeña Mofeta que “era tan guapa que le dio el beso a ella. Mofeta lo recibió y enseguida se lo devolvió. Y Mofeto lo recibió y al momento se lo volvió a dar a ella”. Justo en ese momento, aparece Gallina, retoma el beso y, finalmente, se lo entrega a Osito. Cada secuencia narrativa recoge el intercambio del beso entre un animal y otro a doble página, repitiéndose, a grandes rasgos, el siguiente diálogo: “Tengo un beso para Osito. Se lo manda su abuela. ¿Se lo quieres llevar tú?”.

Este esquema repetitivo que enlaza las secuencias narrativas también se produce en *El pequeño conejo blanco*. Ya vimos anteriormente cómo Xosé Ballesteros ofrece como ayuda para la comprensión, la repetición de palabras y de frases que, incluso en ocasiones, son rimadas, pero, además, también somete la historia a una división en secuencias narrativas constituidas por el encuentro del pequeño conejo blanco con otros animales. El protagonista acude a éstos para que le ayuden a expulsar a la cabra de su casa. Así, el pequeño conejo blanco se encuentra con un buey, más tarde con un perro, después con un gallo y finalmente con una hormiga que es la que ayuda al conejo a echar a la cabra de su casa. Estas cuatro secuencias narrativas se repiten siempre de la misma manera: el conejo blanco cuenta a su interlocutor su problema y le pregunta si quiere acompañarle. El animal interpelado rehúsa la oferta del protagonista por miedo a la cabra, utilizando sentencias en las que predomina la repetición de frases y palabras rimadas, como vimos anteriormente.

En otras historias las aventuras aisladas se integran de forma acumulativa como sucede en *¿A qué sabe la luna?*, o en *El señor Debajodelacama*. En esencia, lo que se produce es la representación de la misma secuencia narrativa en sucesivas ocasiones pero, además, cada vez

que se repite, se produce la adicción de un elemento nuevo a la secuencia. Por ejemplo, en *¿A qué sabe la luna?*, todos los animales deseaban saber a qué sabía la luna, por lo que un buen día la pequeña tortuga subió a la montaña más alta para averiguarlo. Desde allí, la luna estaba más cerca pero todavía era imposible alcanzarla, por lo que la tortuga acude al elefante en busca de ayuda quien, a su vez, hace lo mismo con la jirafa y ésta con la cebra que, a su vez, se la pide al león y éste al zorro y éste al mono que acude al ratón, quien, finalmente, consigue arrancar un trozo de luna para probarlo. Vemos que se repite una secuencia narrativa en la que un animal solicita la ayuda de otro para ir ascendiendo e intentar alcanzar la luna. El animal en cuestión pide ayuda al siguiente repitiendo la frase: “Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla”. A medida que los animales van incorporándose al relato también la ilustración los muestra colocados unos encima de otros. En *El señor Debajodelacama*, el monstruo protagonista de la historia (el señor Debajodelacama) pide a Jim que comparta su cama con él. Este hecho se repite con otras criaturas que, animadas ante la perspectiva de pasar una noche más cómoda, abandonan sus escondites y solicitan un hueco en la cama del niño hasta que, finalmente, Jim tiene que dormir debajo de la cama porque apenas sí queda sitio para él.

En otras ocasiones la división en secuencias narrativas obedece a un intento de plasmar la secuencia cronológica de la historia contada, como sucede en *El árbol generoso*, en donde vemos el cambio operado en la relación entre un hombre y un árbol en cada una de sus etapas vitales. Esta amistad avanza desde el amor y la generosidad de la niñez hasta el distanciamiento y el egoísmo de la edad adulta. Finalmente el hombre, viejo y cansado, regresa al lado de su amigo para descansar porque ya no necesita tantas cosas, “sólo un lugar tranquilo para reposar”.

La división en secuencias narrativas es un recurso que también se emplea en *Abuelo Tejón ¿tú sabes hacerlo?*, para que el lector pueda manejar una gran cantidad de información. Al principio del relato el pequeño tejón comienza a saltar, rodar y trepar mientras que repite “¿Sabes hacer esto, Abuelo Tejón?”. A continuación el abuelo enseña a su nieto a buscar lombrices, bulbos de flores silvestres y nidos de ratones, a limpiar sus garras, a alimentarse con la miel de las colmenas y a pescar en el río. Cada una de estas acciones es presentada como secuencia narrativa independiente que se van sucediendo a lo largo del paseo de Abuelo Tejón y su nieto por el bosque. Si nos fijamos con más detenimiento vemos que las acciones realizadas por los personajes se oponen entre sí ya que, por un lado, las del pequeño tejón son de tipo físico e, incluso, “acrobático” y, por el otro, las de abuelo tejón demuestran conocimientos prácticos y basados en la experiencia del anciano. Se produce, por lo tanto, una confrontación entre los actos propios de la infancia frente a los de la edad adulta.

Muchas veces las secuencias narrativas se relacionan entre sí porque son acciones paralelas o porque una es consecuencia o resultado de otra. Por ejemplo, podemos establecer dos secuencias narrativas en *Buenos días, querida ballena*: la primera es el viaje que realiza Enrique en su barca y su posterior encuentro con la ballena; la segunda es el viaje de la ballena al encuentro de Enrique. Es decir, la segunda secuencia narrativa es consecuencia de la primera, ya que la ballena, preocupada por la tardanza de su amigo, decide devolverle la visita.

De la misma manera, en *Baldomero va a la escuela*, la división en secuencias narrativas obedece a un paralelismo en la historia. En esta obra de Alain Broutin, el protagonista se entretiene jugando con otros animales cuando se dirige a la escuela y así dibuja con el señor Jabalí, moldea plastilina con el señor Zorro y después se baña en el río. Finalmente llega tarde

a la escuela y pregunta a la maestra qué han hecho en el colegio a lo que ésta responde: “Hemos hecho pintura y plastilina”. Vemos, pues, que los alumnos de la señorita María Inés han realizado las mismas tareas que ha efectuado Baldomero con sus amigos. Este paralelismo al que nos referíamos anteriormente queda aun más claro en la última frase referida por Baldomero: “Mañana, iré a la escuela, a la de mi maestra de verdad. Seré el primero en llegar y trabajaré mucho”.

El mismo paralelismo lo encontramos en *¡Papaaa!* de Carles Cano. En un primer momento el niño protagonista muestra qué cosas le asustan y, en secuencias narrativas posteriores, vemos al padre del protagonista enfrentándose a cada uno de los miedos de su hijo. El niño teme a los piratas, a los vaqueros, a las momias, a los monstruos y a los animales salvajes:

Todas las noches, cuando estoy a punto de caer de la tabla de un barco pirata y ser devorado por los tiburones... Cuando el Séptimo de Caballería nos tiene rodeados a mí y a toda mi tribu... Cuando una legión de momias me persigue pirámide arriba y no tengo escapatoria... Cuando por error me he metido en una reunión de monstruos y seres terroríficos que, incrédulos, me miran relamiéndose... Cuando me encuentro perdido y solo en medio de la selva y cientos de animales salvajes me acechan...

En el momento en el que el niño está realmente asustado lanza un potente grito y, enseguida, aparece su padre en pijama que, en posteriores secuencias narrativas, va a enfrentarse con cada uno de los seres que atemorizan a su hijo y así:

Se pelea con los piratas a brazo partido... Les echa una bronca gordísima al general Custer y a sus muchachos... Desenrolla unas cuantas momias... Asusta a todos los monstruos con su cara de sueño y su pijama del ratoncito Pérez... Y hace huir a los

animales salvajes lanzando un terrible bostezo que suena como un bramido de hipopótamo.

De esta manera, cada una de las pesadillas que nos relataba el niño se corresponde con los combates de su padre, que se pelea con los piratas, regaña a los integrantes del Séptimo de Caballería, desenrolla momias, asusta a los monstruos y hace huir a los animales salvajes.

Asimismo, el cuento *Niña bonita* está formado por varias secuencias narrativas constituidas por los consejos que la protagonista ofrece al conejo blanco para que se vuelva negro, las cuales se corresponden con otras secuencias que muestran las consecuencias de sus actos. El conejo pregunta insistentemente a la niña protagonista: “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?”. A cada pregunta la niña va inventando respuestas muy originales: “debe ser que de chiquita me cayó encima un frasco de tinta negra”, “debe ser que de chiquita tomé mucho café negro” o “debe ser que de chiquita comí mucha uva negra”. El conejo sigue metódicamente los consejos de la niña y así se mancha con tinta, bebe mucho café, come uva negra hasta que, finalmente, comprende que lo único que puede hacer es casarse con una coneja negrita para tener conejos negros.

Encuentra una coneja negra con la que se casa y con la que tiene muchos conejos y, entre ellos, una conejita negra muy linda a la que siempre alguien pregunta: “Conejita negra, ¿cuál es tu secreto para ser tan bonita?” y ella responde: “Ningún secreto. Encantos de mi madre que ahora son míos”.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

**d) Las relaciones entre imagen y texto**

Como hemos visto en el apartado de los paratextos y en el de las características técnicas de los libros seleccionados, la ilustración es de gran importancia en los libros infantiles, sobre todo en aquéllos que se dirigen a los “primeros lectores”. Aún así, los trabajos de investigación realizados sobre ella todavía son muy escasos ya que se otorga a la ilustración muy poca importancia como género artístico, no se tiene en cuenta su poder educativo, no existe un método de análisis riguroso de imágenes al igual que existe uno para los textos, se percibe poco interés en los medios especializados y hay una falta de crítica artística ajena a intereses comerciales, entre otros motivos.

Entre las investigaciones que se han producido en torno al carácter, la esencia y, sobre todo, las funciones de esa manifestación plástica, hemos de destacar estudios muy rigurosos como *Formas y colores: la ilustración infantil en España*¹⁹¹ de Jaime García Padrino, en el que el autor ofrece una panorámica histórica, documentada y muy amplia, de la evolución registrada en la ilustración infantil desde el último tercio del siglo XIX hasta el final del siglo XX. También es importante la obra de Marc Soriano¹⁹² quien proporciona ocho leyes empíricas (basadas en su experiencia profesional), que pueden completarse con las premisas expresadas por Betsy Hearne.¹⁹³ Debemos citar, asimismo, el trabajo de Moebius¹⁹⁴, quien sostiene que los códigos gráficos sirven para mejorar la comprensión afectiva del lector. Por último, para clasificar las distintas ilustraciones infantiles, remitimos al lector a la escala de iconicidad propuesta por Rodríguez Diéguez.¹⁹⁵

En los cuestionarios elaborados para realizar esta investigación pudimos comprobar que desde los sectores editorial y educativo se otorga gran importancia a las ilustraciones e incluso, en ocasiones, en detrimento del propio texto, pues, un poco sorprendentemente, un amplio porcentaje del profesorado, en esta etapa lectora, da más importancia a la ilustración que al texto. Ambos sectores, el educativo y el editorial, coinciden en que la imagen ha de ir dispuesta a toda página, ser atractiva, representativa y establecer un paralelismo con el texto o, al menos, aportar contenido a la lectura.

¹⁹¹ GARCÍA PADRINO, J.: *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cit.

¹⁹² SORIANO, M.: *La literatura para niños y jóvenes*. Cit., 1995, pp. 398-400.

¹⁹³ HEARNE, B.: "Libros- álbum perennes sembrados por la tradición oral." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA DÍAZ, M. C.: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Cit., p. 195.

¹⁹⁴ MOEBIUS, W.: "Introducción a los códigos del libro álbum." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA DÍAZ, M. C.: *Op. Cit.*, 1999, p. 107.

¹⁹⁵ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: G. G., 1988.

Primeramente conviene distinguir entre los tipos de imágenes que ofrecen los libros a los “primeros lectores”, para lo cual seguiremos los estudios del ilustrador Ulises Wensell¹⁹⁶:

- Imágenes individuales: son iconos o signos icónicos con un contenido semántico que representan objetos o animales para que los lectores los identifiquen. Van encaminadas a que el niño realice una lectura no lineal de imágenes por la que se transmiten contenidos.
- Ilustraciones resumen: es el conjunto de imágenes con carácter más bien ornamental y que tienen un sentido de resumen visual de una lectura.
- Ilustraciones narrativas: son imágenes relacionadas y que configuran escenas que pueden interpretarse y describirse. Estas imágenes son las que más nos interesan, pues son las que utiliza el autor como recurso para facilitar la comprensión del texto.

Según Teresa Colomer¹⁹⁷ cuando se comenzaron a editar cuentos para que los “primeros lectores” leyera autónomamente sus historias, estos libros tuvieron que contener recursos que intentaran solucionar dos problemas distintos. Por un lado el desajuste entre la capacidad de los niños para entender narraciones orales y su capacidad, mucho más limitada, para entender narraciones leídas por sí mismos. Por ello, los libros para “primeros lectores” se ven obligados a expresar de forma más simple algunos de los elementos narrativos que ya el niño conoce por vía oral, generalmente de cuentos tradicionales. Por otro lado, los límites de la competencia literaria de estos lectores.

¹⁹⁶ WENSELL, U.: "La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia." En GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Cit., 2003, pp. 100-101.

¹⁹⁷ COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil*. Cit., p. 29.

Uno de los recursos que emplea el autor para solucionar ambos problemas es la utilización conjunta de texto e imagen. La ilustración describe los personajes, los escenarios e, incluso, las acciones secundarias de los personajes, pero también es usada para ayudar a ampliar las posibilidades de complicación narrativa de las historias, para vulnerar la linealidad cronológica del discurso, para introducir juegos de ambigüedad que afectan a la interpretación, e incluso para iniciar al lector en el juego intertextual, ya que en las ilustraciones se produce *la inclusión de alusiones culturales y literarias [incorporando] otro tipo de referencias visuales, como es el caso de películas o cuadros [o bien, haciéndolo de una manera más sutil] provocando una iniciación al juego intertextual*¹⁹⁸.

Este juego intertextual podemos encontrarlo en obras como *El Pintor de recuerdos, Olivia, Julieta y su caja de colores o El guardián del olvido* –entre otras–, obras todas ellas en las que se inserta la representación de obras artísticas que constituyen hitos en la Historia del Arte nacional y universal.

En las obras para "primeros lectores" generalmente es la ilustración la que presenta al narrador, a los personajes, los escenarios y quien, las más de las veces, somete al lector a varios juegos. Cuando los niños todavía no pueden leer el texto, las ilustraciones aparecen como una ayuda para construir los significados ya que, como afirma Quentin Blake, *lo visual es más accesible e inmediato que lo verbal*.¹⁹⁹ Por lo tanto el primer encuentro del niño con los libros se produce a través de las ilustraciones, pues accede a una "lectura de imágenes" antes de poder descodificar el signo escrito y, además, la lectura de imágenes *facilita el*

¹⁹⁸ Idem., id., p. 31.

¹⁹⁹ Vid. BLAKE, Q.: "The Strange Story of the Unidentical Twins: The Patrick Hardi Lecture." *Signal*, nº 91, 2000, p. 52.

*encadenamiento, la organización del pensamiento, la orientación, la laterización y la especialización del lector.*²⁰⁰

En la lectura de imágenes *no se trata de descodificar los símbolos de las letras sino de descodificar los mensajes transmitidos por la imagen.*²⁰¹ Denise Dupont-Escarpit²⁰² describe tres estadios en el desarrollo de la “lectura de imágenes”:

- Primer estadio: *lectura de enumeración*, en la que el niño lee una imagen con independencia de las demás que conforman la obra.
- Segundo estadio: *lectura de relaciones que forman parte del cuadro narrativo*, en la cual cada imagen es un elemento de una secuencia narrativa.
- Tercer estadio: *lectura secuencial* en la que transforma esas representaciones en una secuencia narrativa, en una historia.

Es decir, en un primer momento los “primeros lectores” tan sólo nombran y reconocen el contenido de las imágenes como episodios independientes. Más tarde, ayudados por la narración o lectura de cuentos por parte de un mediador, empiezan a establecer relaciones causales entre las acciones y empiezan a seguir el esquema narrativo. En la lectura de imágenes el “ritmo” es muy diferente al de la lectura de textos y cuando ambas lecturas se combinan, como en el caso del álbum ilustrado, estos dos ritmos de lectura también se combinan pues:

*Las palabras nos empujan para delante, queremos saber qué es lo que va a pasar [...] Las imágenes, por el contrario, nos detienen para que exploremos en más detalle las escenas específicas que ilustran.*²⁰³

²⁰⁰ BLANCO, L.: “Libros para los más pequeños.” *Espacios para la Lectura*, nº 5, 2000, p. 22.

²⁰¹ DUPONT-ESCARPIT, D.: “La imagen y el niño.” En THIBAULT-LANLAU, M. A.: *Imagen y Comunicación*. Valencia: Fernando Torres, 1973, p. 71.

En ese sentido, el álbum es:

*Un cruce de caminos donde confluyen lo textual con lo visual; la profesionalidad de los autores con la ingenuidad de los lectores (de cualquier edad); las coordenadas espaciales de latitud y longitud con la coordenada temporal de las secuencias. Se hace cada vez más patente que el álbum, donde confluyen texto, imagen, tiempo y objeto, se está convirtiendo en un género narrativo nuevo.*²⁰⁴

De modo que nos encontramos con un género en el que se opera un modo de lectura donde la imagen y el texto colaboran estrechamente en la construcción del significado: *el texto y la imagen trabajan en una estrecha secuencia de imágenes/texto, elementos que para nuestra experiencia lectora son inseparables.*²⁰⁵

Así pues, la consecuencia principal que podemos obtener de estas afirmaciones es que el lector implícito de un libro-álbum necesita las ilustraciones para construir el significado del texto, ya que la opinión unánime de los especialistas en este tema es que la imagen y el texto constituyen en el libro-álbum una unidad en la que cada una de las partes (texto e imagen) se necesitan: *El lenguaje plástico no reemplaza la palabra, ambos pueden complementarse, cada uno cumple distintas funciones, cada uno comunica, llega y conmueve de diferente manera.*²⁰⁶

Aún así hemos de tener en cuenta que muchos de los álbumes ilustrados que se publican actualmente en España son sólo de imágenes, es decir, libros sin texto; en otros, el texto es claramente un pretexto o un elemento prescindible ya que la historia está contada completamente en las ilustraciones.

²⁰² Ídem.: "El libro para chiquitines." Cit., p. 11.

²⁰³ URIBE, V.: "La opción por el álbum: una mirada desde ediciones Ekaré." Cit., p. 24.

²⁰⁴ ALASIA, N.: "La aventura de leer (Nota XI)." *Educación Inicial*, nº 152, 2001, p. 44.

²⁰⁵ MOEBIUS, W.: "Introducción a los códigos del libro-álbum." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Cit., p. 99.

Davis Lewis²⁰⁷ considera tres formas desde las que enfrentarse a la tarea de analizar y describir los libros-álbum en general y las ilustraciones en particular: pedagógica, estética y literaria. Desde la pedagógica se define al álbum como texto para lectores principiantes y se relega la ilustración a un papel inferior o de apoyo para los “primeros lectores”. El discurso estético coloca al texto en un nivel por debajo de las ilustraciones, las cuales ocupan el primer plano. Cuando se aborda el libro álbum desde el discurso literario se resalta la naturaleza dual de su forma (palabras e ilustraciones) y se debe considerar toda la gama de posibilidades.

*Cualquier tipo de libro-álbum es inevitablemente plural, siempre presenta dos formas diferentes de significado: el verbal o textual y el pictórico o icónico. El significado se genera al menos de dos maneras, la atención siempre se centrará en un aspecto y luego en el otro.*²⁰⁸

Continuamente asistimos a debates sobre la incompatibilidad entre texto e ilustración en los que aparece la vieja polémica de si las ilustraciones limitan la imaginación del lector o si éstas provocan interferencias entre el texto escrito y el lector.²⁰⁹

Denise Agosto²¹⁰ proporciona el modelo teórico de la "narración interdependiente" que se produce cuando leemos conjuntamente texto e ilustración. En esta lectura conjunta la ilustración puede servir para argumentar –ampliar, extender y completar– el texto o para contradecirlo.

²⁰⁶ BERDICHEVSKY, P.: "La apreciación de imágenes. Su articulación con la producción plástica." En *0 a 5. La educación en los primeros años*, nº 12, 1999, p. 24.

²⁰⁷ LEWIS, D.: "La constructividad del texto: el libro- álbum y la metaficción." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Cit., p. 84.

²⁰⁸ Idem., id., p. 85.

²⁰⁹ Vid. VV. AA.: "Texto e imagen, ¿matrimonio a la fuerza?" *CLIJ*, nº 102, 1998, p. 20.

²¹⁰ Cfr. AGOSTO, D. E.: "One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks." *Children's Literature in Education*, Vol. 30, nº 40, 1999, p. 269.

En la relación entre imágenes y texto podemos encontrar ilustraciones narrativas que reflejan las palabras del autor y normalmente son una mera decoración gráfica, e ilustraciones interpretativas que amplían un determinado texto y le añaden una riqueza de significados que pueden ser de redundancia, complementariedad o discrepancia.²¹¹ Por lo tanto, en la relación de las ilustraciones interpretativas con el texto puede suceder:

- a) *Que las imágenes sean cooperantes con el texto*, de modo que constituyan un apoyo para su comprensión, bien objetivando una secuencia puntual (objetivantes), o bien desarrollándola con la incorporación de elementos gráficos de significación implícita en la situación que el discurso expone (ampliatorias).
- b) *Que las imágenes sean operantes en un sentido contextual*, de modo que pueda establecerse una secuencia discursiva alternando el interés del texto a la imagen y de ésta al texto para alcanzar una comprensión total del discurso. Transmitirían información nueva: descripción de escenas no narradas, añadido de datos o reinención de una historia paralela.
- c) *Que las imágenes no sean operantes* y funcionen como estructuras independientes o antagónicas respecto del discurso. Suelen aparecer en libros mal ilustrados o mal editados, pero en ocasiones estas discrepancias responden al intento del ilustrador de provocar ciertas reacciones.

A continuación comentamos cuáles son las funciones de las ilustraciones dependiendo si son operantes con el texto o no lo son. Cuando las ilustraciones son operantes con él, en muchos casos, son las encargadas de mostrar el punto de vista del narrador o añadir una

²¹¹ Vid. NAVAS, G.: *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil: fundamentación teórico-crítica*. Venezuela:

perspectiva nueva; describen a los personajes, reflejan el escenario y el paso del tiempo, contienen el humor, completan la información del texto o explican alguna información que no quedara del todo clara como puede ser alguna figura retórica; también se utilizan para provocar la intertextualidad sobre todo cuando usan obras de arte como hipotexto²¹², anticipan la lectura, sirven para hacer un resumen de la historia o de personajes, establecen juegos con el lector o intentan sorprenderle; incluso en ocasiones se les atribuye la misma función de los pictogramas, es decir, sustituyen al signo gráfico. Cuando las ilustraciones no son operantes con el texto muchas veces buscan la ironía y potenciar el humor.

Debido a la gran cantidad de funciones otorgadas a la ilustración no es extraño que se produzca la “saturación narrativa” que, en lugar de facilitar la lectura del texto, la complica ostensiblemente. Veamos a continuación algunos ejemplos de estas funciones en nuestro corpus de estudio.

d.1. Ilustraciones cooperantes con el texto

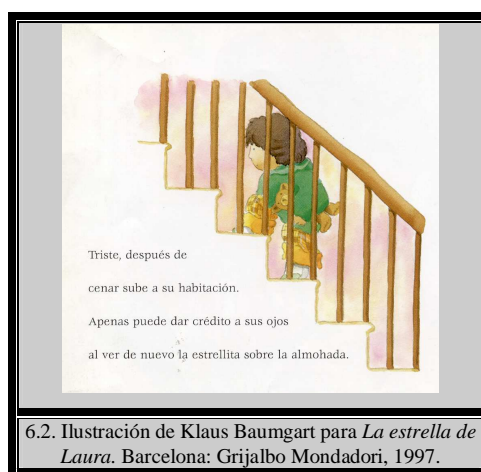
Cuando las ilustraciones son cooperantes con el texto y mantienen con él una relación de redundancia o complementariedad, las imágenes sirven como un recurso encaminado a facilitar la comprensión de sus textos.

En las obras de nuestro corpus muchas veces la ilustración reitera lo que el texto cuenta, como en *Contando ositos de goma* y en *Míster Magnolia*, donde las ilustraciones refuerzan la acción de aprender a contar que realiza el lector. En *La estrella de Laura*, hay relación entre

FEDUPEL, 1995, p. 312.

²¹² Genette utiliza el término “prácticas hiperestéticas” para referirse a la intertextualidad en la pintura, en *Figuras III*, Cit., p. 478.

las imágenes y el texto e incluso entre aquéllos y la disposición del párrafo que –como ya vimos– se coloca siguiendo el perfil de las escaleras de una ilustración.



6.2. Ilustración de Klaus Baumgart para *La estrella de Laura*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1997.

d.2. Ilustraciones operantes con el texto en un sentido contextual

En las obras en las que la ilustración reitera el contenido del texto, los “primeros lectores” pueden estar tentados de “leer” las ilustraciones e ignorar el texto que el mediador les transmite, pero las imágenes que son operantes con el texto en un sentido contextual,

*Fuerzan al lector a considerar tanto el texto como la ilustración y esas obras cultivan enormemente la imaginación, la creatividad y los esquemas mentales [ya que estas ilustraciones] animan a los niños pequeños a concentrarse en las palabras tanto como en las ilustraciones por lo que se incrementa el desarrollo de la comprensión del lenguaje al mismo tiempo que se alienta el deseo de aprender a leer.*²¹³

Muchas obras del corpus seleccionado son álbumes ilustrados, es decir, libros en los que la historia está contada, conjuntamente, por las ilustraciones y el texto. E incluso, hay obras que, aun no siendo álbumes ilustrados, utilizan la ilustración para transvasar información

nueva que el texto omite. En otros casos, la ilustración también sirve para ayudar al lector a entender los distintos recursos utilizados para construir la narración: el narrador, los personajes, el espacio, el tiempo o las figuras retóricas.

En cuanto al narrador, *las imágenes muestran su punto de vista o añaden una perspectiva nueva*. En algunos casos la ilustración sirve para que el lector entienda la focalización del narrador aunque, como ya explicamos en el apartado 2.2.2. (pp. 151-174), el álbum ilustrado vulnera muchas convenciones de la narrativa, entre ellas el punto de vista del narrador, pues, si bien algunos relatos están escritos en primera persona, el hecho de que las ilustraciones nos muestren la historia desde fuera hace que seamos, al mismo tiempo, partícipes de tres historias: una contada por el texto, otra reflejada en las ilustraciones y otra que surge por la combinación de las dos anteriores. Es decir, en muchos libros se produce un conflicto entre la “subjetividad” del narrador en primera persona y la “objetividad” de las ilustraciones que hacen que ese relato autodiegético se transforme en otro heterodiegético²¹⁴ ya que “quien habla” no es “quien ve”: el texto está en primera persona pero las ilustraciones “parecen” estar en tercera. Estas ilustraciones nos transmiten la visión de los protagonistas sobre todo en aquellos títulos que tratan conflictos internos, como celos fraternales o miedos nocturnos.

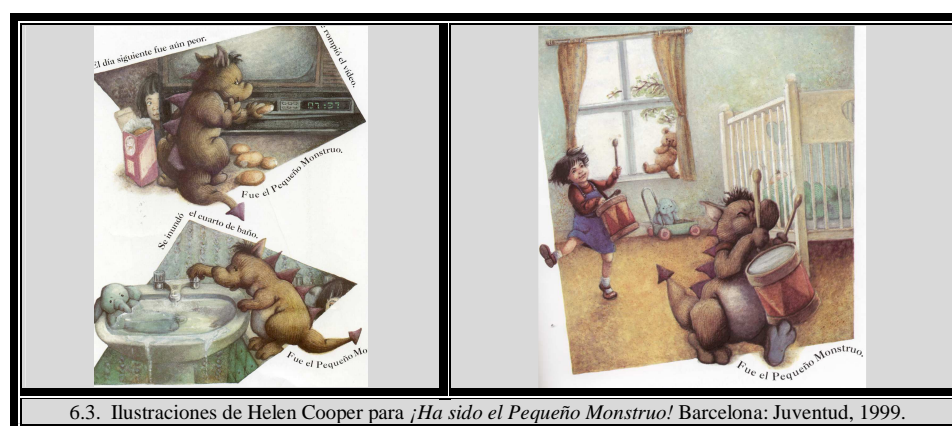
Estas “confusiones” las encontramos en *¡Ha sido el pequeño monstruo!*, un relato centrado en los celos fraternales que experimenta la protagonista por la llegada de un nuevo

²¹³ Vid. AGOSTO, D. E.: “One and Inseparable...” Cit., p. 277.

²¹⁴ Vid. NODELMAN, P.: “The Eye and I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books.” Cit., pp. 1-30.

hermano a casa. En la primera página un narrador en primera persona declara “me gustaba más cuando éramos sólo tres. Mamá, papá y yo, y estábamos tranquilos en casa”.

Acompañando a este texto podemos ver una ilustración “autodiegética”, un retrato familiar formado por tres personas: un hombre, una mujer y una niña que, suponemos, la pequeña contempla y en él, casi inmediatamente, reconocemos a la protagonista. Las siguientes ilustraciones (6.3) también colaboran con el texto, pero muestran una nueva perspectiva; es decir, que si el texto nos llega a través de las palabras de la protagonista, las imágenes –si exceptuamos la primera que ya hemos comentado– nos llegan desde la óptica de un “ilustrador–narrador” que añade un punto de vista nuevo. Este nuevo narrador corrobora la “versión” de la niña y presenta al Pequeño Monstruo como alguien que ejecuta travesuras como inundar el lavabo o introducir galletas en el vídeo, aunque también comprobamos cómo la niña no las impide e, incluso, colabora con él a la hora de realizarlas, como cuando toca el tambor junto a su compañero para despertar al bebé.



Las ilustraciones también muestran el punto de vista del narrador cuando en ellas se utilizan bombillas o bocadillos para reflejar que las palabras emergen de la boca de los

personajes al mismo tiempo que las leemos en el texto. En nuestro corpus de estudio sería el caso de *El chiringuito de Momo*, en el cual el narrador no aparece y la historia, en un formato cercano al cómic, se narra directamente por los diálogos de los personajes sin necesitar la mediación del narrador. Estos diálogos se disponen en bocadillos en la ilustración, por lo que tampoco son necesarias las indicaciones sobre quién habla.

Las ilustraciones, además, *sirven para describir físicamente a los personajes* sin que el texto tenga que ganar líneas e incluso, como sucede en *El hombrecillo de papel*, las imágenes sirven para informar acerca de los sentimientos de los protagonistas ya que el contenido de las "noticias" del hombrecillo están relacionadas con su estado de ánimo.

La imagen también se utiliza para *reflejar el espacio* en el que se enmarca la historia sin que el texto haya de extenderse en prolijas descripciones e incluso, en ocasiones, también refleja el ambiente creado en la obra como sucede en *Bajo las estrellas*, donde las fotografías en plata sobre fondo negro aluden al ambiente onírico con el que se impregna la historia. En *La Pequeña Tortuga y la Canción del Mar*, las hiperrealistas ilustraciones son las que describen la playa en la que se suceden los hechos relatados.



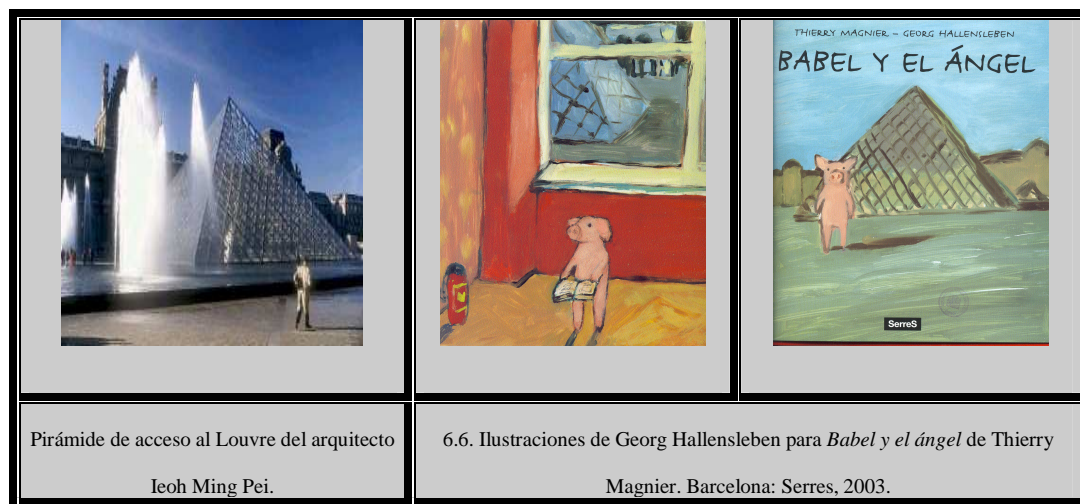
6.4. Ilustraciones de Norma Burgin para *La Pequeña Tortuga y la Canción del Mar* de Sheridan Cain. Barcelona: Zendrera Zariquiey, 2000.

También son las ilustraciones las que alertan al lector del cambio de espacios reales a otros fantásticos como sucede en *Donde viven los monstruos*, *El guardián del olvido*, *¡Papá!* o en *El pirata valiente*. En *El pirata valiente*, es la ilustración la que muestra que el temible corsario realmente es un niño, Juanito, que juega a ser pirata y el cambio entre fantasía y realidad se plasma claramente en las ilustraciones que se ofrecen en una página simple pero, sobre todo, en la doble página en la que el niño se “quita el parche del ojo, la pata de palo y el pañuelo rojo” para bajar a merendar.

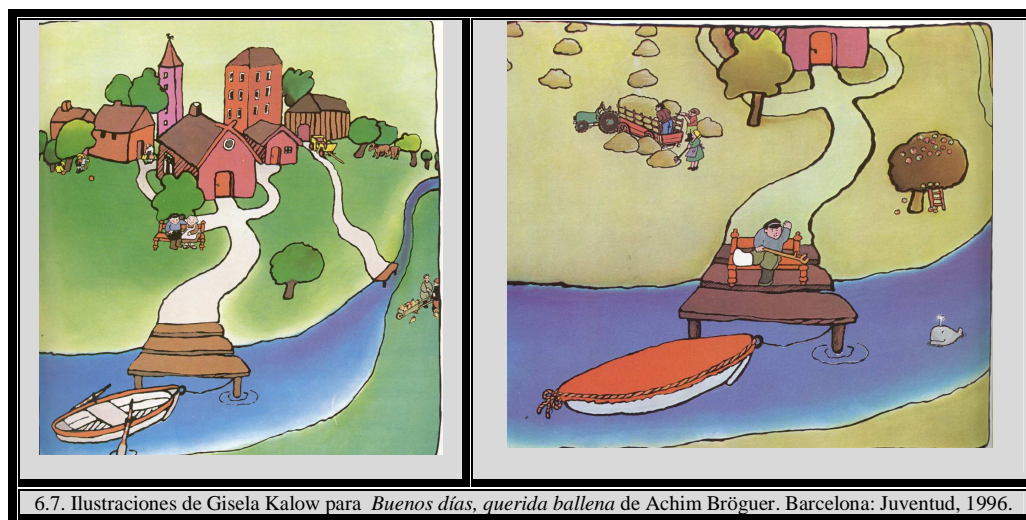


En la mayoría de los libros para “primeros lectores” la ilustración es la encargada de mostrar el espacio narrativo en el que se desarrollan los hechos relatados para que el texto no tenga que ganar líneas y, en ocasiones, la que incluso determina ese espacio, como sucede en *Babel y el ángel*. En esta obra de Thierry Magnier el texto sitúa la historia en el “gran museo”, pero son los detalles ofrecidos por las ilustraciones que apelan al juego intertextual, las que nos remiten al Museo del Louvre en París, sobre todo en aquéllas en las que aparece la pirámide de acceso al museo, obra del arquitecto Ieoh Ming Pei (1989).

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Otro recurso narrativo que se explica por medio de la ilustración es *el paso del tiempo*. En *Nana vieja*, *Las tres cerditas* y en *Buenos días, querida ballena*, se refleja por medio del ciclo estacional de los árboles de sus ilustraciones. Así, en una de las primeras imágenes de *Buenos días querida ballena*, aparecen Enrique y su mujer sentados en la puerta de su casa y rodeados de árboles verdes; se trata de una estampa primaveral que Gisela Kalow utiliza para situar el inicio del viaje de Enrique. Del mismo modo, cuando la ballena visita a Enrique, se puede apreciar en la ilustración que otros personajes están cogiendo manzanas de los árboles y trillando en el campo; los tonos ocres empleados en esta imagen nos indican que el verano termina y el otoño está muy próximo. Es decir las ilustraciones determinan el tiempo que transcurre a lo largo de la historia que comienza en primavera y concluye al final del verano.



Asimismo en *Las tres cerditas*, las ilustraciones muestran el paso del tiempo e incluso lo determinan ya que si, en algunos casos, parece que las acciones se desarrollan de forma rápida y casi simultánea, las imágenes informan que entre una acción y otra ha transcurrido algún tiempo. Por ejemplo, la secuencia narrativa que muestra a la primera cerdita estableciéndose en su casa y la posterior visita del lobo, está formada por tres acciones que en el texto parecen muy próximas en el tiempo: la acomodación de la cerdita en su casa de piedra, el engaño del lobo y la muerte de la cerdita:

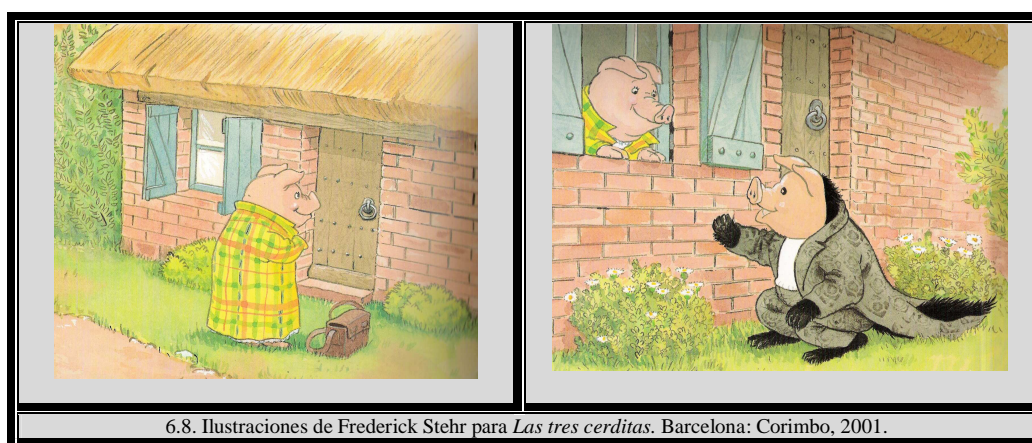
La primera cerdita, a la que le gusta mucho la comodidad, se gasta todo el saco de monedas de oro en comprar una gran casa de piedra. Una mañana, por la ventana, ve a un cerdo ricamente vestido que llama a su puerta:

"Abridme, hermosa cerdita, por favor, y haré de vos una gran dama".

Tiene modales finos, es educado y rico.

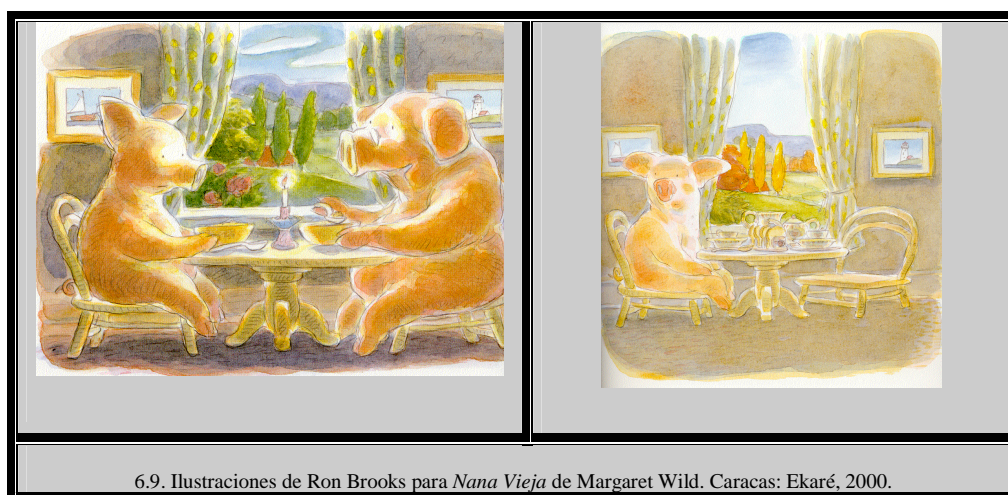
"He aquí al mejor marido posible", piensa la primera cerdita, y abre la puerta. Desgraciadamente, el rico cerdo es el lobo disfrazado... y se la come.

Acompañando a este texto aparecen dos ilustraciones: en la primera, que muestra a la primera cerdita instalándose en su casa, se puede observar que el jardín no tiene ninguna flor; la segunda imagen, que refleja la visita del lobo, es muy similar a la ilustración anterior, pero en el jardín todas las plantas han florecido y están llenas de margaritas. En la relación entre texto e ilustración se desprende que entre una y otra acción (que en el texto parecen simultáneas) ha transcurrido bastante tiempo.



En *Nana vieja* vemos el paso del tiempo de la primavera al otoño por la ventana de la casa de las protagonistas. Cuando el texto dice “una mañana” vemos que los árboles no son ya verdes, sino ocre, amarillos. Esta obra también nos remite a símbolos del imaginario colectivo mostrando la primavera como la plenitud de la vida y el otoño como la decrepitud y la enfermedad. Una vez que Nana ha muerto, en la penúltima página, Ron Brooks presenta un paisaje solitario, una barca abandonada y una paloma que emprende el vuelo. Con estos elementos intenta reflejar la desolación que embarga a la cerdita tras la muerte de su ser querido; la barca a merced de las olas tal vez remite a Caronte el Barquero que cruzaba la

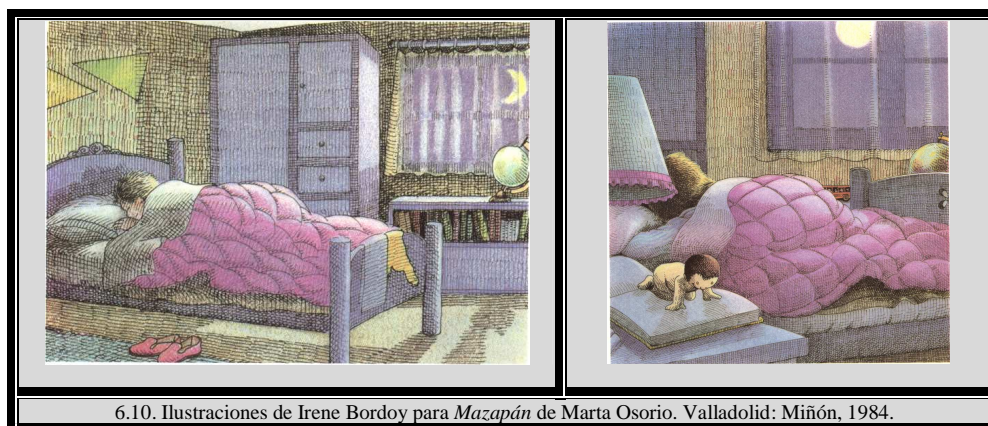
laguna Estigia de la mitología grecolatina y la paloma que sobrevuela la escena actuaría como símbolo de la libertad del alma tras la muerte.



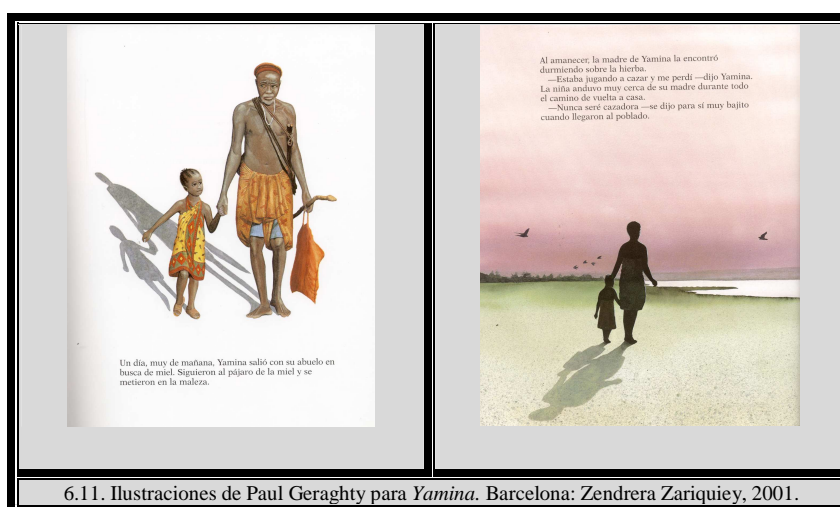
6.9. Ilustraciones de Ron Brooks para *Nana Vieja* de Margaret Wild. Caracas: Ekaré, 2000.

En otros casos, para reflejar el paso del tiempo, se usan las fases lunares. En *Mazapán*, el texto nos relata que el protagonista sufre un “endurecimiento” progresivo de la materia con la que está hecho, al mismo tiempo que las ilustraciones nos informan del paso del tiempo por medio del cambio en las fases lunares, pues vemos en una de las primeras ilustraciones – cuando el muñeco de Mazapán cobra vida– a la luna sufriendo el cuarto menguante y en una de las últimas, cuando Porrapán se dispone a entrar en el cuaderno de Tonete, vemos tras las cortinas una luna llena.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En *Yamina* el paso del tiempo se muestra en la ilustración por medio de la representación de las sombras más o menos alargadas de los personajes, dependiendo de si la escena transcurre al amanecer, al atardecer o por la noche. En este libro hay una cerrada relación entre las ilustraciones y el texto como se muestra en la primera página en la que el texto dice “muy de mañana, Yamina salió con su abuelo en busca de miel” y la ilustración corrobora esta afirmación por medio de la ubicación de la sombra alargada de los personajes. Este mismo recurso vuelve a producirse en la última página en la que la madre de Yamina la encuentra durmiendo sobre la hierba y la lleva de vuelta al poblado.



Otro ejemplo lo hallamos en *El árbol generoso*, donde, al mismo tiempo que se informa del paso del tiempo desde la infancia a la senectud del amigo del árbol, también se refleja el cambio que experimenta la relación entre ambos. En la niñez el texto refiere "el niño amaba al árbol mucho" y la ilustración refleja a un niño que graba un corazón en el tronco del árbol en el que reza "tú y yo". Más adelante el texto dice "pero el tiempo pasó y el niño creció" y en la imagen aparecen cuatro piernas tras el árbol y un nuevo corazón con las iniciales "M. E. y Yo" y sentencia el texto: "el árbol se quedaba a menudo solo". El niño le pide al árbol que cumpla sus deseos de adolescente como "comprar cosas y divertirse". Gracias a la combinación de texto e ilustración comprobamos que el niño coprotagonista ha ido creciendo y que a lo largo de ese tiempo su relación con el árbol se ha enfriado, en gran parte, porque él se ha vuelto cada vez más egoísta y porque ha sustituido a su amigo por amores de juventud o por razones tan frívolas como comprar cosas o divertirse. Esta tendencia va agudizándose cada vez más y el niño se convierte en un hombre adulto que no cesa de manifestarle sus deseos al árbol hasta que desea "una esposa y unos niños, y por eso quiero una casa". El árbol no duda en permitir que lo tale para que pueda viajar, divertirse o establecerse. Al final del relato el hombre aparece como un anciano que, cansado, ya sólo necesita "un lugar tranquilo para reposar."



Por otro lado, *las ilustraciones contienen el tono humorístico* con el que están impregnadas muchas historias ya que el humor es un recurso muy frecuente en las ilustraciones de las obras de nuestro corpus.

En *¡¡¡Papááá...!!!* de Carles Cano, encontramos una nota de humor cuando el protagonista nos presenta a su padre como un héroe, mientras que la ilustración lo representa como un hombre de carne y hueso –e incluso diríamos que un tanto ridículo si nos fijamos en su pijama de Ratón Pérez– que acude a la llamada nocturna de su hijo para calmarle y reconfortarle. Así, junto a la sentencia “entonces, como por arte de magia, aparece mi superpapá para salvarme”, la ilustración muestra al padre del protagonista como lo que es realmente: un pobre hombre al que su hijo ha despertado en mitad de la noche.

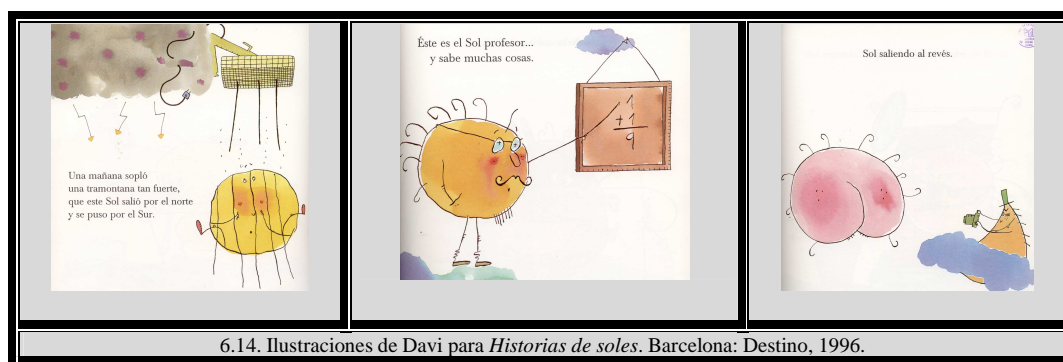


En *Historias de soles*, el humor aparece por medio de ilustraciones ampliatorias que aportan guiños humorísticos con representaciones muy originales. Por ejemplo, para dibujar un fuerte viento de tramontana, el autor dibuja un aparato de aire acondicionado enchufado en la nube. Para plasmar la "lluvia de estrellas", aparecen objetos con forma de estrella como una

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

espuela o un helicóptero. Cuando el texto refiere "el sol profesor sabe muchas cosas", en la ilustración aparece la suma errónea "1+1= 9".

Davi realiza relaciones insospechadas entre texto e ilustración como por ejemplo cuando representa al sol de las sabanas africanas, ataviado como un zulú, cuando dibuja el trasero del sol para reflejar un "sol saliendo al revés". El "sol tomando el sol" lo representa tumbado en una hamaca y reflejándose en un espejo y el "sol tramposo", como uno que se ha marchado y ha dejado en su lugar una bombilla.



Otro libro con un gran contenido humorístico en texto e ilustración es *Hally Tosis*, en donde las imágenes desarrollan contenidos expuestos en el texto. Así mientras el texto dice: "Cada vez que abría la boca ocurrían cosas horribles", la ilustración muestra cómo por el hedor de su aliento –coloreado en verde– el papel de la pared se despega, la planta se marchita, el pez se muere y vemos que *Mona Lisa* se tapa la nariz en el cuadro de *La Gioconda* colgado en la pared.

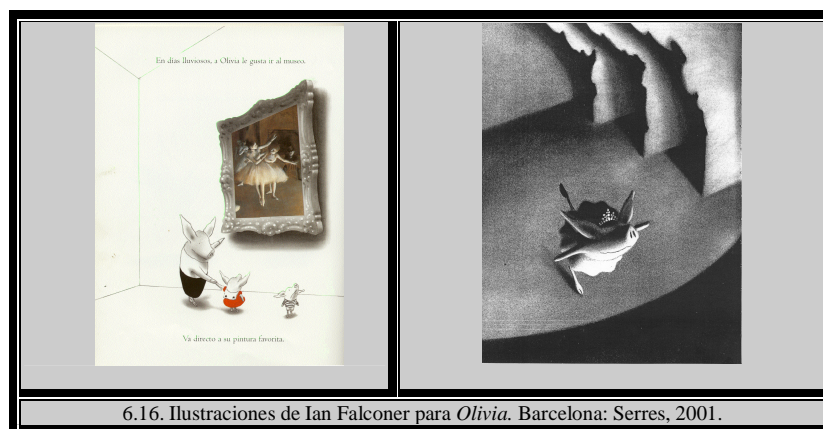
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Muchas veces *la ilustración completa la información aportada por el texto* y aparece como una ayuda en la tarea de leer –ya estudiamos cuál era su funcionamiento como paratextos– e incluso, en muchas ocasiones, hay una cerrada trabazón entre el texto e ilustración, por ejemplo en *Olivia* de Ian Falconer, cuando el texto anuncia:

Los días de lluvia, a Olivia le encanta ir al museo. Y siempre va a ver su cuadro favorito. Se queda allí, contemplándolo durante mucho tiempo. ¿En qué estará pensando?

Para saber en qué piensa la cerdita cuando observa el cuadro *Ensayo general* de Edgar Degas (1874), hemos de mirar la siguiente ilustración y comprobar que su anhelo es convertirse en una estrella de la danza.



La interrelación entre texto e ilustración también se produce en *El pintor de recuerdos*, pues nos remite a la ilustración para comprobar que, a la hora de realizar el retrato del político que había conseguido un alto cargo, tuvo que utilizar una escalera.

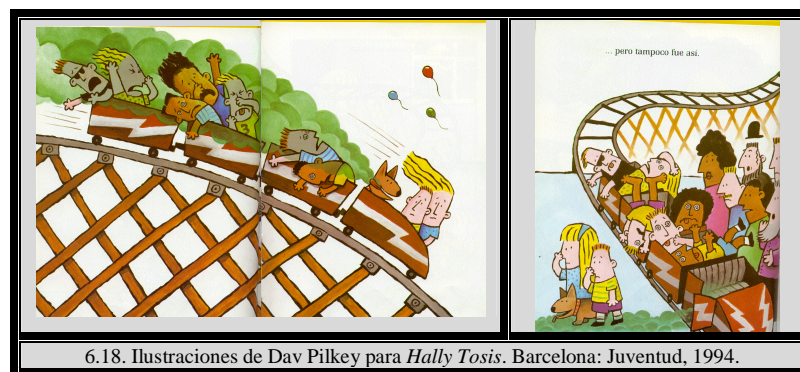
Otro día vino un político. Le mandó pintar el acto solemne de cuando tomó posesión de un alto cargo. Un cargo tan alto, tan alto, que Gabriel tuvo que hacer el cuadro así:



Como ya comentamos anteriormente, en *Hally Tosis*, son las ilustraciones ampliatorias quienes nos aclaran la información que el texto narra brevemente. Por ejemplo en la secuencia narrativa en la que los niños llevan a su perro a la montaña rusa para que desaparezca su mal aliento el texto refiere:

Los niños llevaron a Hally Tosis a un parque de atracciones. Hally se quedaría sin aliento en la montaña rusa, pensaron...pero tampoco fue así.

El texto remite al lector a la ilustración para conocer qué sucedió en el parque de atracciones. Allí vemos que la halitosis del perro, lejos de desaparecer, provoca, al mismo tiempo, que los niños que ocupan los vagones posteriores de la montaña rusa sufran los estragos del mal aliento de Hally y terminen mareados y desmayados cuando la atracción se detiene.



Esta información nueva que aparece en las ilustraciones sirve a propósitos bien distintos: anticipar la lectura, explicar alguna información del texto que no quedara clara como, por ejemplo, alguna figura retórica y que el texto no tenga que ganar líneas en la descripción de un paisaje o de una acción secundaria.

En otros casos esta información adicional sirve para adelantarnos en la historia, propiciando en el lector, al mismo tiempo, una ayuda para comprender la lectura y una incitación a continuarla. En *Hally Tosis*, cuando los niños llevan a su perro a “la cima de una montaña cuya vista dejaba sin aliento”, aparece un cartel colgado en el tronco de un árbol que anuncia la búsqueda de un par de ladrones. Volvemos a encontrar a estos malhechores en los periódicos que venden en la puerta del cine. Pero el ejemplo más claro de cómo las ilustraciones de *Hally Tosis* nos adelantan la historia es ofrecido al final del relato, cuando los niños se despiden de su perro y el texto anuncia: “Muy tristes al final los tres amigos se dieron las buenas noches ignorando que el milagro estaba en el horizonte”. Con ese “milagro” Dav Pilkey se refiere a los personajes que aparecen al fondo de la ilustración, en la línea del horizonte. En esas siluetas que aparecen al otro lado de la ventana y se alumbran con una linterna, reconocemos a los dos ladrones que busca la policía a lo largo del relato. Esta

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

ilustración, pues, adelanta el final feliz de la historia gracias a la intervención de estos dos personajes.



En *Historias de ratones*, Arnold Lobel utiliza magistralmente las ilustraciones como un recurso para ayudar en la lectura del texto ya que aportan información nueva que el texto omite. Por ejemplo, cuando leemos: "y desde aquel día, la ratita pidió muchos deseos al pozo. Y todos se cumplieron", es la ilustración la que revela cuáles fueron esos deseos y así la representa con joyas, un helado y vestida con una corona y una capa real. Asimismo, en "El baño", Arnold Lobel sitúa el texto al pie de las ilustraciones para anticipar la lectura y animar al lector a seguir leyendo.

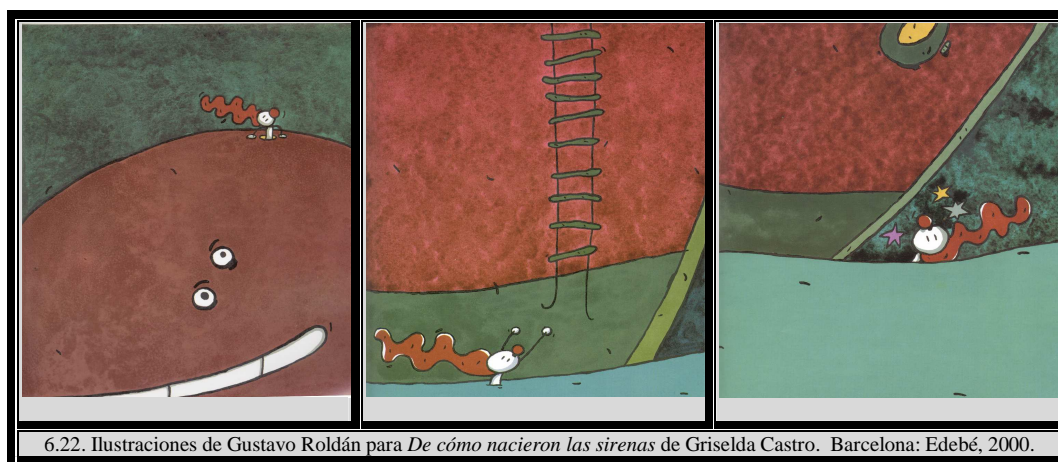


Vemos que en muchas obras de nuestro corpus lo que se produce en las ilustraciones es una ayuda para que el texto no tenga que ganar líneas y sea la imagen la que explique a qué nos estamos refiriendo. Un nuevo ejemplo lo hallamos en *A dormir* de Tony Ross. El texto es muy breve, únicamente una frase por página, por lo que la ilustración ha de completarlo continuamente. Cuando los padres envían a la princesita al baño ella contesta: “¡Todavía no me he ensuciado!”. En la siguiente ilustración se presenta a la niña saltando sobre un charco para mancharse y en el texto aparece “así está mejor”. De nuevo su padre repite “es la hora del baño” y en ese momento, en el que la niña realmente necesita el aseo, es cuando permite que su padre la lleve al baño.



Esta misma tendencia, es decir, los libros que utilizan la ilustración para completar lo que el texto dice, se sigue en *De cómo nacieron las sirenas*, pues junto al texto: "y por fin encontró una salida", en la ilustración comprobamos que la niña consigue escapar por el espiráculo²¹⁵ de la ballena. Más adelante el texto refiere: "ella estiró las manos sin temor", porque en la imagen vemos que quiere alcanzar la escalera que le han lanzado desde un barco.

También las ilustraciones de este libro se utilizan para avanzar la lectura, pues la imagen que acompaña al texto: "estuvo nadando y nadando hasta que su cabeza dio contra algo", muestra contra qué ha chocado: un barco, es decir, las ilustraciones adelantan informaciones que serán corroboradas –o no– si seguimos con la lectura de la obra.



En otros títulos las ilustraciones completan el texto en cuanto que muestran el inicio de una acción y su resultado. Este es el caso de *Abuelo tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, donde, a doble página, se recoge la ilustración de la secuencia que narra el texto y su resultado: en una imagen los personajes se limpian las zarpas de barro y en la otra, el pequeño tejón las mira para comprobar si están suficientemente limpias para acompañar el siguiente texto:

Unas enormes lombrices se agitaban en la tierra húmeda.

–¡Hmmm! –dijo Pequeño Tejón.

Y se hartaron de comer. Cuando hubieron acabado, Abuelo Tejón se acercó a un tronco seco y lo arañó con sus garras.

–Así te limpias el barro que te ha quedado entre los dedos –dijo.

²¹⁵ Orificio respiratorio externo de muchos artrópodos terrestres y algunos vertebrados acuáticos (DRAE).

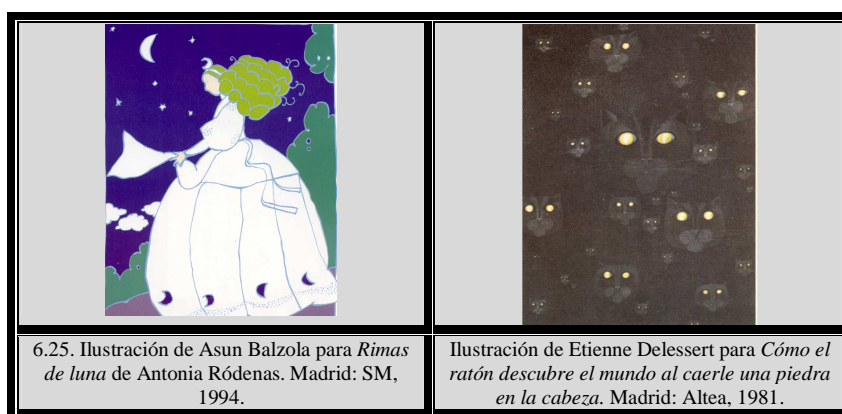
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En ocasiones lo que completa la ilustración es algún dato sobre el final del cuento o sobre algún personaje que, intencionadamente, ha quedado silenciado en el texto. Esto es lo que sucede en *Las tres cerditas*, pues si, por un lado, el cuento omite cuál fue el final del lobo, por el otro, la ilustración de la contracubierta presenta a este personaje encerrado en la cárcel. En *Caperucita Roja*, también se silencia el final del lobo y hemos de fijarnos en la última ilustración, en la que vemos a la abuela de Caperucita tomando café con su nieta y el cazador sobre la hermosa alfombra que han hecho con la piel del lobo. Es decir que probablemente el cazador ha matado al lobo continuando, por lo tanto, con uno de los finales tradicionales de este cuento.



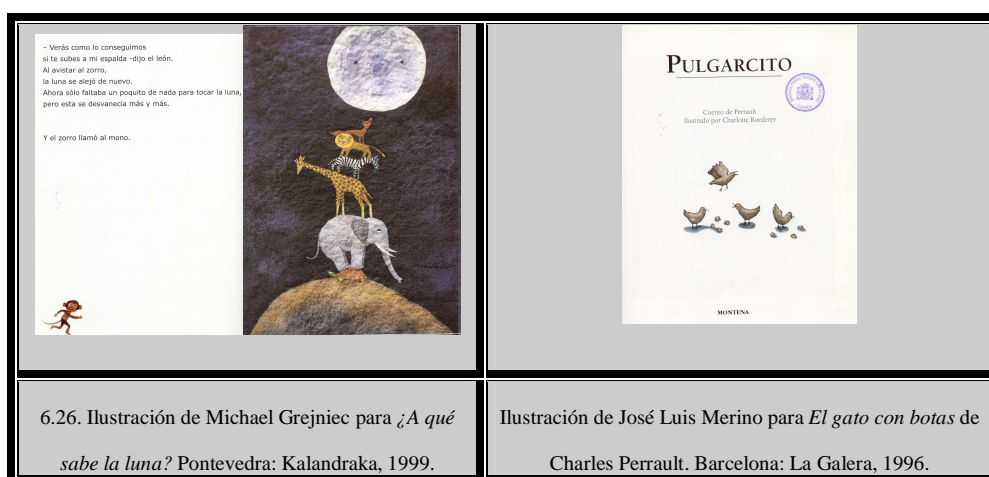
La ilustración también se utiliza para explicar alguna información del texto que no quedara clara en el relato. Muchas veces esta “información” suele ser el significado de alguna figura retórica que se representa por medio de la imagen. Por ejemplo en *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*, la ilustración aclara la comparación “las estrellas brillan como ojos de gato”. En *Rimas de luna*, la ilustración explica la metáfora en la que la nube es un delantal de la luna.



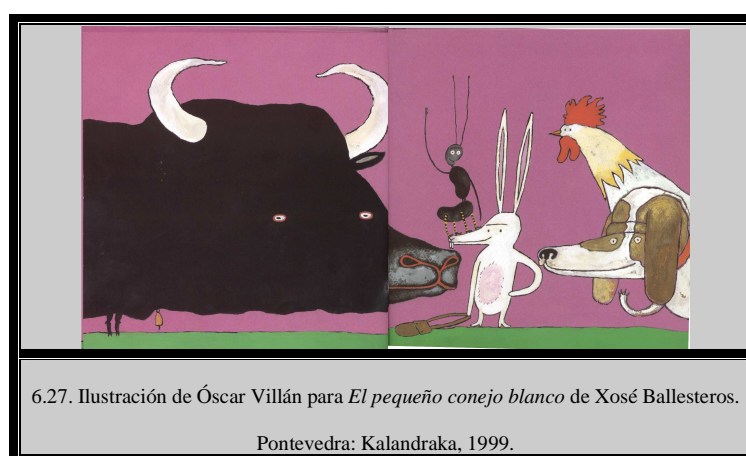
La ilustración se utiliza para *insertar información nueva antes de que aparezca en el texto* como sucede en *¿A qué sabe la luna?* o en *Pulgarcito*. En *¿A qué sabe la luna?*, el espacio a doble página siempre se ordena de la misma manera: en una de las páginas simples se ofrece el texto de la secuencia narrativa en cuestión y en el extremo inferior de la página se inserta una ilustración, a menor tamaño, que anuncia cuál es el próximo personaje que entrará en escena. En la otra página simple se ofrece una ilustración a toda página que mantiene una relación de redundancia con el texto. En *Pulgarcito* también las ilustraciones intentan servir de ayuda al lector para anticipar la lectura. Ya en la página del título aparecen los pájaros comiéndose las migas de pan, es decir, están introduciendo uno de los motivos cruciales del

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

relato. Asimismo, en la página siete aparecen las botas de siete leguas, produciéndose de nuevo un avance de los elementos que se intercalan a lo largo del relato.



A veces la ilustración sirve para *hacer un resumen de la historia o un sumario de personajes*, es decir, se utiliza para aprovecharse del valor mnemotécnico de la imagen como elemento auxiliar de la memoria. Así, al final de *El pequeño conejo blanco*, se reúne en una doble página a todos los animales con los que se ha ido encontrando el protagonista. Cada uno de estos encuentros constituye una secuencia narrativa claramente diferenciada de la otra por lo que esta imagen resumen ayuda al niño a recordar e hilvanar la historia.

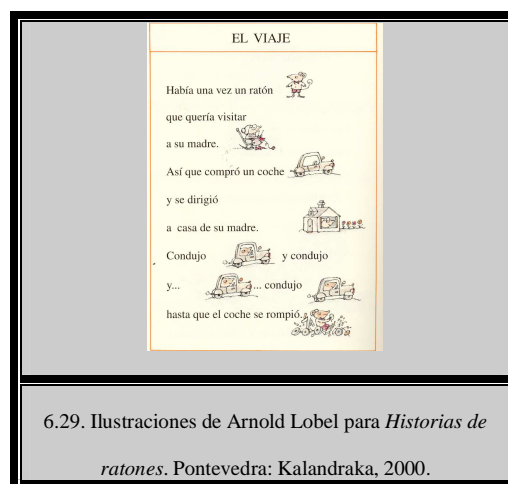


2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Otro ejemplo lo encontramos en las ilustraciones de *Un beso para osito*, donde aparecen dos sumarios de personajes. Por un lado el ofrecido en la última ilustración y, por otro lado, el que encontramos en la lista de invitados a la boda de Mofeto y Mofeta: Osito, señor y señora Oso, abuelo y abuela Oso, Emi, Luci, Pato, Gallina, Búho y Rana.



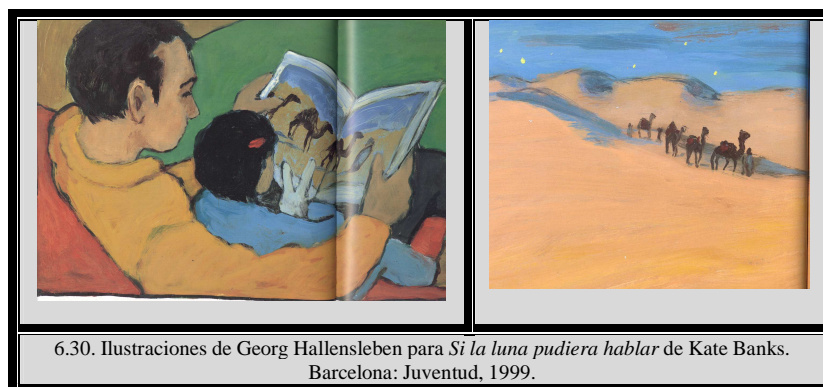
En ocasiones se atribuye a la ilustración *la misma función que a los pictogramas, es decir, sustituir al signo gráfico*. Este recurso se utiliza en la totalidad de *Había una vez una pluma*, pero también aparece en momentos puntuales de otras obras de nuestro corpus. Por ejemplo, en el capítulo "El viaje" de *Historias de ratones*, Arnold Lobel utiliza las ilustraciones con un formato muy cercano a los pictogramas y así sirven como apoyo para facilitar la lectura del texto.



En ocasiones, las ilustraciones sirven para *establecer juegos con el lector*. Estos juegos pueden ser muy variados pero podemos hablar de cuatro tipos: juegos entre texto e ilustración, juegos con el lector propiamente dichos –planteándole adivinanzas o la búsqueda de algún elemento en la ilustración–, juegos de perspectiva o juegos intertextuales, que ya comentamos anteriormente.

Los juegos entre texto e ilustración podemos observarlos en *Si la luna pudiera hablar*, en donde el autor selecciona un objeto de la habitación de la niña y lo recrea en otro paisaje. Al principio compara los elementos de la habitación con los que hay al otro lado de los cristales. Así, mientras que en la habitación de la niña "se enciende una luz", afuera "las estrellas empiezan a brillar"; la música que sale de una caja y el móvil que gira lentamente en su alcoba, se corresponden con el viento que, tras los cristales, mece al árbol y a un pájaro que se resguarda en el nido. Pero también estos paralelismos conducen al lector a lugares exóticos y alejados, ya que los elementos que toma de la habitación de la niña se recrean en diferentes partes del globo. De esta manera, el libro de camellos que su padre abre ante ella y del que

escapa "una historia, como una bandera que se despliega al viento", remite al lector al desierto donde "el viento levanta la arena y los nómadas se cobijan detrás de una duna". Del mismo modo, un "vaso, un barco de madera y una estrella de mar" que tiene en su mesilla de noche nos remiten a una escena costera en cuya orilla "rompen las olas, descansan las conchas y dormita el cangrejo". Finalmente, cuando en la habitación de la niña su madre la arropa y le da un beso, el autor remite al lector a una madriguera de un país lejano donde una leona lame a sus cachorros.

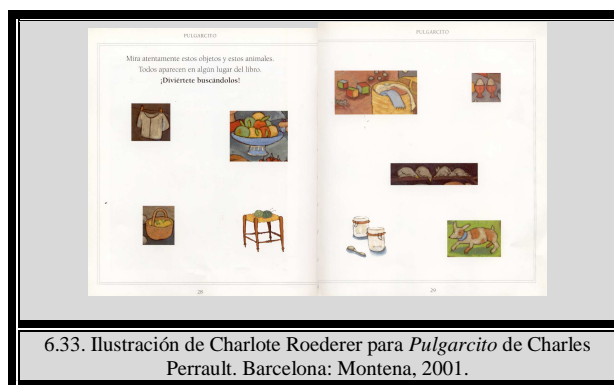


En otros libros los juegos se establecen directamente con el lector. En *Mazapán* el protagonista, Porrapán, reta al coprotagonista, Tonete, y a los lectores a que intente dilucidar una adivinanza: "Adivina, adivinanza, ¿con qué me lleno la panza?". En este caso, además, la ilustración sirve para ayudar al lector a adivinar el acertijo anterior ya que, inserto en la ilustración, aparece un signo de interrogación con una barra de pan.

contracubierta la ilustradora avanza que el propósito que persigue lograr con su libro es propiciar la imaginación y el juego infantil.

¿Sabemos qué pasa por la mente de un niño pequeño cuando observa un objeto? Tal vez se aventure a hacer un viaje imaginario, lleno de cambios sorprendentes, hasta regresar al punto de partida. Así, en este libro, el erizo de mar sugiere un maravilloso camino que comparte el íntimo secreto de los juegos infantiles.

En otros libros los juegos con el lector se proponen al final. En *Luli, el iceberg*, Warabé Aska dibuja a cada uno de los animales que el texto va nombrando e incluso a algunos los esconde en el hielo; al final propone al lector que emprenda la búsqueda de los mismos. En *Pulgarcito* aparece una actividad final relacionada con las imágenes que también consiste en buscar una serie de objetos que han ido apareciendo en las ilustraciones.



6.33. Ilustración de Charlotte Roederer para *Pulgarcito* de Charles Perrault. Barcelona: Montena, 2001.

En *Duerme bien, pequeño oso*, se establece un juego con el lector por medio de una carta que aparece continuamente en varias ilustraciones y que se ofrece en la última página al lector. En el momento en el que éste abre el libro comienza el juego, ya que el globo con la carta atada es el primer elemento que descubre. En una de las páginas interiores la volvemos a encontrar junto al texto:

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

Sobre la pradera, flota un globo con una carta. Ha hecho un largo, largo viaje y pronto aterrizará. ¿Qué pondrá en la carta? Quizá la encuentre el pequeño oso. Quizá mañana temprano, después de haber dormido bien.

El juego continúa más adelante cuando los niños arrastran el carro que contiene sus peluches y el texto reza: “Quizá descubran algo por el camino”. Aunque será la última página la que descubra qué objetivo se perseguía con la inclusión de la carta: no es otra cosa que un juego que se establece con el lector porque el libro se ha concebido como “objeto de regalo”, y tal vez en su *marketing* se ha aconsejado incluir el sobre para que el adulto que compra y regala el libro al niño incluya en él una dedicatoria o tarjeta de felicitación.



En otros casos lo que se produce en las ilustraciones es un *juego de perspectiva* como sucede en *Mi padre fue rey*, donde por medio de los picados y los contrapicados el ilustrador nos informa del estado emocional de los personajes. Como podemos contemplar en la ilustración, el niño se siente insignificante frente al enorme tamaño de su padre. Hemos de destacar también las tomas de perspectivas tan originales que apreciamos en *¿Abuelo tejón, tú sabes hacerlo?*, y que responden a la superioridad del tejón joven para realizar las más atrevidas acrobacias en la primera parte del relato, pero su ineptitud para ejecutar acciones más prácticas como buscar comida o asearse.



En otras ocasiones *la ilustración busca la sorpresa del lector* por medio del cambio de disposición de la página como, por ejemplo, en *Cuando sea grande*, donde para dar la impresión de mayor tamaño, se coloca la imagen de la madre osa de forma rectangular vertical ocupando toda la doble página. Este recurso también se utiliza en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, para que la niña adquiriera un aspecto monstruoso. La utilización de la doble página

para colocar la ilustración de forma rectangular vertical es un formato escasísimo en estos libros, pero se utiliza en *El deseo de la luna* de Montse Gisbert.



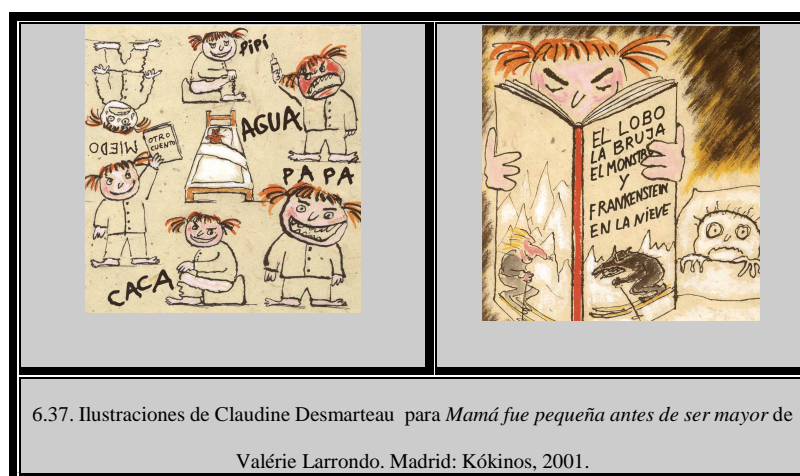
d.3. Ilustraciones no operantes con el texto

En otros casos *las imágenes no son operantes con el texto* y en ellas aparece información contradictoria provocada, sobre todo, por el uso de la ironía que, como Stott explica, tiene la base en la discrepancia,

*Entre la expectativa y el resultado, la apariencia y la realidad, el estado y significado, errores y aciertos. Es algo implícito: un lector espera percibir discrepancias que no se dicen claramente... y si el lector no percibe la ironía de un texto está perdiendo una gran parte de su significado.*²¹⁶

La ironía está basada en las discrepancias que se obtienen entre las expectativas del lector y las respuestas del texto. Por ejemplo, en *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* si por un lado el texto, en boca de la madre, alaba las virtudes que la “mamá” tenía en su infancia y

se encumbra como “niña modelo”, las ilustraciones se muestran desde el punto de vista de un narrador en tercera persona que, presumimos, objetivamente y desde fuera, la presenta como una niña-demonio y reproduce cómo se comportaba “realmente” con los animales, con su hermano pequeño, con las personas mayores o con sus padres.



d.4. La iniciación en el juego intertextual

Ya hemos adelantado que, en ocasiones, las ilustraciones, lejos de facilitar la comprensión del texto, lo dificultan enormemente, sobre todo por la inclusión de juegos intertextuales. En las obras de nuestro corpus encontramos multitud de referencias transtextuales²¹⁷, es decir relaciones que se establecen entre un texto "a" y un texto "b" con diferentes objetivos comunicativos y tomando diferentes formas expresivas. Genette²¹⁸ nos habla de cinco posibles manifestaciones de transtextualidad: metatextualidad, architextualidad, hipertextualidad, intertextualidad y paratextualidad.

²¹⁶ STOTT, J. C.: "It's not what you'd expect: Teaching irony to third graders." *Children's Literature in Education*, nº 13, 1982, pp. 153-154.

²¹⁷ Vid.: DÍAZ-PLAJA, A.: "Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer." MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en las edades tempranas*. Cit., pp. 219-252.

Genette plantea la metatextualidad como la relación entre un texto "a" y uno "b" en la que "b" pretende ser una explicación acerca de la esencia o la razón de ser de "a". En el caso de la LI se trataría de todos aquellos libros en los que se pretenda explicar, interpretar o acercar a los lectores un elemento artístico (pieza, movimiento o creador). Para ello suele utilizarse la figura de un niño protagonista, que o bien vive en el contexto del elemento artístico o bien realiza un viaje en el que se encuentra con él.

La architextualidad es definida por Genette como la "relación muda" entre un texto (o grupo de textos) "a" y un texto "b", que, sin referencias explícitas, recrea o rinde homenaje al texto o los textos de "a". En las obras de nuestro corpus, como nos recuerda Teresa Durán²¹⁹, podemos apreciar los rastros de diferentes estilos pictóricos en las imágenes de muchos ilustradores actuales: el puntillismo en Iela Mari, el arte concreto en las abstracciones de Leo Lionni, el surrealismo en la obra de Alfonso Ruano, el hiperrealismo en la de Norma Burgin, el expresionismo de Joma, o el fauvismo en Jesús Gabán.

Entendemos por hipertextualidad la relación entre un texto "a", o hipotexto, y un texto "b", o hipertexto, a partir de diversos procedimientos de transformación y creación. En el caso de la LI se parte de un hipotexto (un cuadro, un museo, un pintor, un movimiento) para crear un hipertexto, un libro, generalmente de tipo narrativo, a partir del tema, de algún personaje o del entorno. Podemos citar a modo de ejemplo *Babel y el ángel*, cuyos hechos suceden en el Museo del Louvre de París.

²¹⁸ GENETTE, G.: *Palimpsestos*. Cit., pp. 10-14.

²¹⁹ Vid. DURÁN, T.: *Literatura en colors*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1989.

La intertextualidad²²⁰ es el uso de alguna referencia concreta de una obra anterior en una obra nueva y el autor la utiliza para facilitar u obstaculizar la comprensión. Por ello, es común el uso de la intertextualidad tanto en el texto como en la ilustración, y, debido al escaso conocimiento de los lectores, en menor medida, de la metaliteratura aunque algunos autores utilizan las narraciones leídas y escuchadas en la infancia para la recreación, en adaptaciones o nuevas versiones. En la LI encontramos referencias a los cuentos populares infantiles que se utilizan para activar los recuerdos, para desmitificar los personajes o para realizar nuevas versiones de los cuentos, como es el caso de *Las tres cerditas*. Muchas de las obras incluidas en nuestro corpus de estudio son adaptaciones y nuevas versiones de cuentos clásicos como *Blancanieves* o *Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge*, respectivamente.

Otras veces se ofrecen multitud de referentes de uno o varios cuentos populares infantiles como sucede, por ejemplo, en *Osito y su abuelo*, donde se aprecian reminiscencias de *Ricitos de oso* y *los tres osos*, en la forma de nombrar una serie de elementos: la plataforma como “la casa del árbol”, el jardín del abuelo como “la selva”, la colina de las tres rocas como “la Colina de los tres osos” o el río dorado como “el Río de los Rizos de Oro”.

Es fácil reconocer la recreación de los relatos tradicionales en nuestro corpus, pues algunos de ellos responden a las características de los cuentos acumulativos formuladas por Pascuala Morote Magán²²¹ como es el caso de *El pequeño conejo blanco*. Es común también el uso de sus estructuras (circular, lineal y “de ida y vuelta”) y las fórmulas de apertura y cierre

²²⁰ Para un estudio más detallado de la intertextualidad y, sobre todo, del intertexto lector, remitimos al lector a MENDOZA, A. y CERRILLO, P. C. (Coords.): *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 2001.

²²¹ MOROTE MAGÁN, P.: “El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura.” En MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Cit., p. 172.

heredadas de este tipo de relatos como ya estudiamos en el apartado 2.2.3. “El estilo narrativo” (pp. 215-239).

La mayoría de las veces lo que aparecen son referentes que apelan a nuestra experiencia estética como sucede en la ilustración de *El viaje en globo de Guillermo*, donde se representa al protagonista como si fuera Ícaro, volando con brazos alados; también se producen referencias intertextuales entre trabajos de un mismo ilustrador como sucede en *Si la luna pudiera hablar*, pues observamos en el cuadro colgado en la pared el retrato de los protagonistas de otro libro ilustrado por él: *Babel y el ángel*.

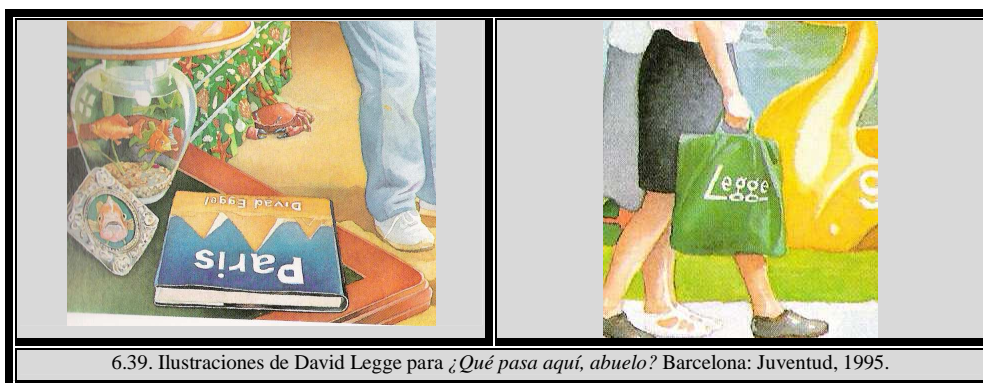


6.38. Ilustración de Georg Hallensleben para *Si la luna pudiera hablar* de Kate Banks. Barcelona: Juventud, 1999.

Ilustración de Georg Hallensleben para *Babel y el ángel* de Thierry Magnier. Barcelona: Serres, 2003.

Muchas veces el ilustrador, en lugar de insertar referencias a sus trabajos, lo que hace es incorporar a la ilustración juegos con su propio nombre de pila. Este es un recurso muy utilizado por David Legge en *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, donde aparece como el autor de un libro de viajes a París en cuya cubierta, paradójicamente, se reproducen las pirámides egipcias. También se encuentra como el nombre de una marca comercial grabado en una bolsa que carga una señora.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En otros casos se hace referencia a otros ilustradores por medio de las influencias que han tomado de ellos. Es claramente observable en la obra *¿Qué pasa aquí abuelo?*, pues el estilo de David Legge recuerda mucho al de Anthony Browne: esos juegos casi surrealistas en los que “descontextualiza” un objeto de su hábitat natural y lo inserta en otro lugar completamente nuevo y en el que adquiere la forma y funciones de otro instrumento. En esta “descontextualización” los objetos reflejan la tensión y la atmósfera asfixiante que se cierne sobre ellos. Por ejemplo la ilustración de la cubierta de David Legge para *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, nos recuerda muchísimo la empleada por Anthony Browne para *Willy el soñador*.



Pero, sobre todo, para apelar a la intertextualidad los ilustradores recurren a obras archiconocidas de la Historia del Arte como referentes. Este sería el caso de *El pintor de recuerdos* y de *El guardián del olvido*. La inclusión de obras de arte en las ilustraciones de los libros infantiles es *uno de los recursos más utilizados por los ilustradores contemporáneos: el pago de un pequeño tributo a los artistas plásticos que han influido en un proceso de formación o que no han sido justamente reconocidos.*²²²

La intertextualidad y la architextualidad presuponen que los lectores ya conocen el mundo del arte y se les pide su complicidad, o bien se presupone la existencia de un lector adulto que reconoce la relación implícita que se ha establecido entre las ilustraciones y las obras de arte de referencia y otro lector infantil que, aunque no las reconoce, puede leer y disfrutar la imagen como una nueva propuesta estética diferente y enriquecedora.

En *Olivia* aparecen reproducciones de lienzos famosos. En la página 26, encontramos un detalle de la obra *Ensayo general* de Edgar Degas (1874) que podemos visitar en el Musée d'Orsay (París). En la página 29, aparece un detalle del cuadro *Ritmo de otoño* ≠ 30 de Jackson Pollock, conservado en The Metropolitan Museum of Art (de Nueva York). En la página de créditos se ofrecen las reproducciones originales de las obras pictóricas que aparecen en el interior del libro como una ayuda para que al lector le sea más fácil reconocer el juego intertextual.

²²² HANÁN DÍAZ, F.: "Códigos perdidos: recuperando imágenes en los libros ilustrados para niños." Cit., p. 19.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Otra obra en la que se incluyen reproducciones de cuadros famosos es *Historias de soles*, en la que se incluye un fragmento de una obra de Miró y *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, en la que se hace referencia a *Los bañistas de Asnières* de Georges Seurat.



En *El pintor de recuerdos*, Jesús Gabán realiza varias reelaboraciones de obras de pintores consagrados como *El caballero de la mano en el pecho* de El Greco, retratos de Van Eyck, *El Bodegón* de Snyder, *Las Meninas* de Velázquez, u obras de Dalí y Picasso.

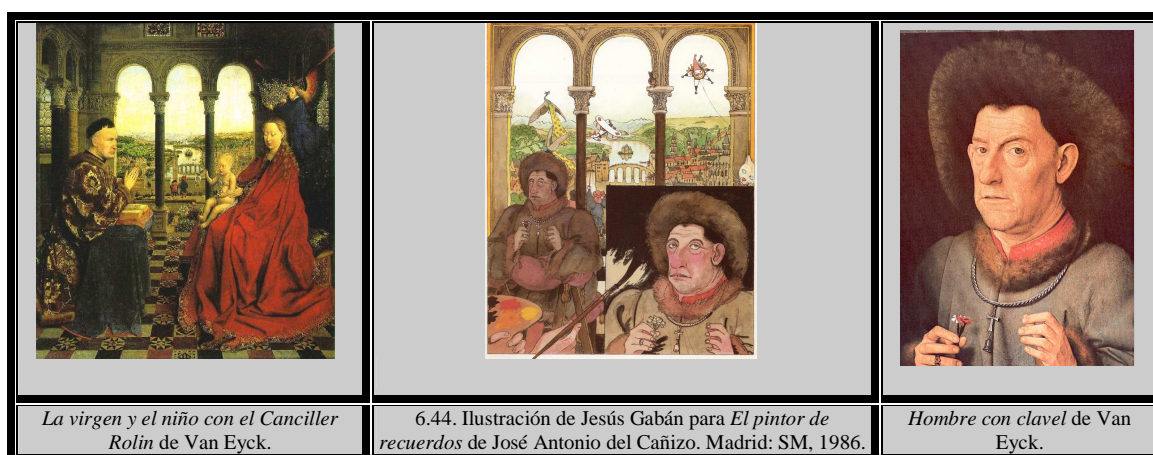
Este juego intertextual ya aparece en la cubierta y la contracubierta que simulan la carpeta de un pintor. En la ilustración de la cubierta descubrimos al protagonista caracterizado

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

como *El caballero de la mano en el pecho* del Greco. La única diferencia entre esta ilustración y el cuadro del Greco es que la cubierta del libro no tiene el fondo negro sino blanco, lo que resta tenebrismo a la ilustración.



En otros casos Jesús Gabán utiliza varios referentes intertextuales diferentes en una única ilustración como sucede en la reinterpretación del retrato de Van Eyck, *Hombre con clavel* que enmarca en un paisaje tomado de otro lienzo del mismo pintor: *La virgen y el niño con el canciller Rolin*.



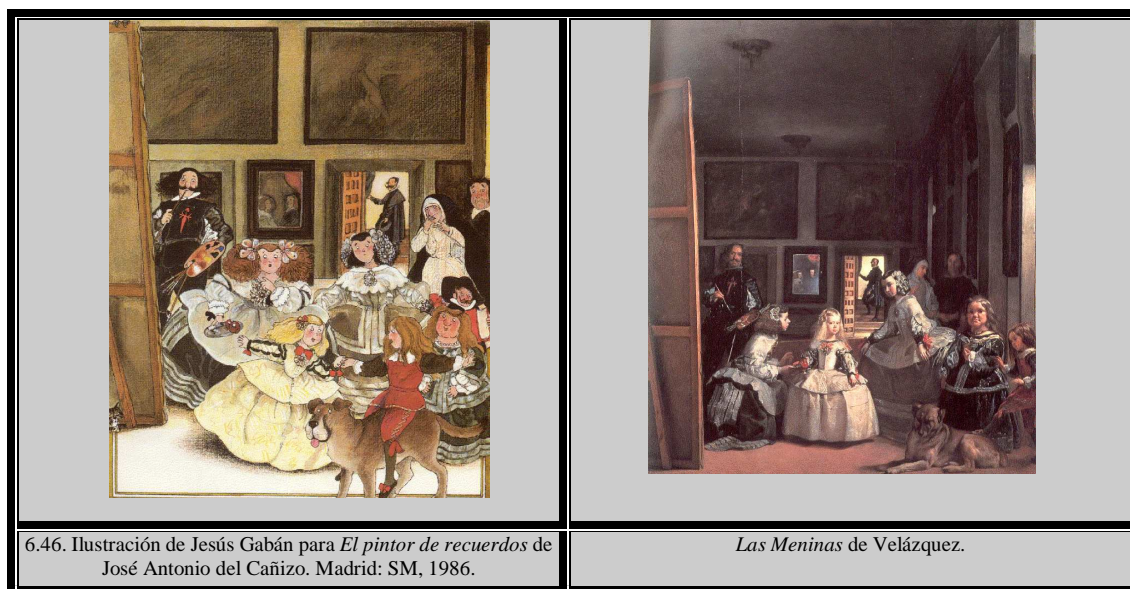
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

En otra ilustración reelabora un bodegón lleno de manjares y caracterizado por la viveza de los colores y el detallismo de frutas y animales, que nos remite al *Bodegón* de Snyder, aunque podemos apreciar diferencias entre una imagen y la otra, como la ausencia de los dos personajes que sí aparecen en el cuadro de Snyder o el cambio de ubicación de algunos alimentos.



Este ilustrador también reelabora *Las Meninas* de Velázquez, aunque con mayor luminosidad, e introduciendo nuevos personajes como el que se esconde tras una enana. Estos personajes son más dinámicos e, incluso, uno de ellos, está subido a horcadas sobre el perro e invita a la infanta Margarita a acompañarle.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



En otras dos ilustraciones representa un museo que encierra varias obras de la pintura española del siglo XX de Dalí o Picasso y de otras que se enmarcan en movimientos pictóricos como el Cubismo, el Expresionismo, el Dadaísmo o el Surrealismo. En esta ilustración podemos observar tres planos que se corresponden con distintos pasillos o galerías del museo.



Otro libro de nuestro corpus que utiliza el juego intertextual es *Babel y el ángel*. La historia se sitúa en el “gran museo” que se corresponde con el Louvre parisino –como ya comentamos anteriormente– y en sus ilustraciones aparecen distintas referencias a cuadros y

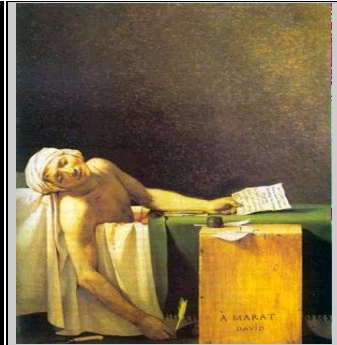
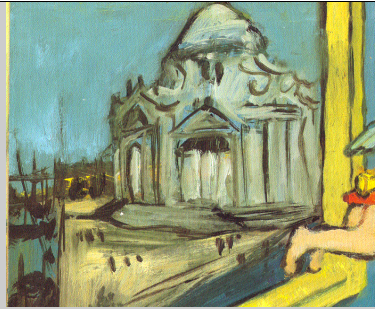
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

esculturas de la Historia del Arte Universal. Incluso la apariencia de uno de los protagonistas, el ángel, está tomado del cuadro *Rapto de Helena* pintado por Guido Reni en 1631.



Como el lugar en el que transcurre la historia es un Museo, en muchas ilustraciones aparecen como fondo cuadros colgados en la pared como *Santa María de la Salud* de Canaletto, *Retrato de viejo y nieto* de Guirlandaio, *Muerte de Marat* de Jacques Louis David, *Bañista de Valpinçon* de J. Auguste Dominique Ingres, *La Gioconda* de Leonardo da Vinci o *La Infanta Margarita* de Diego de Velázquez.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

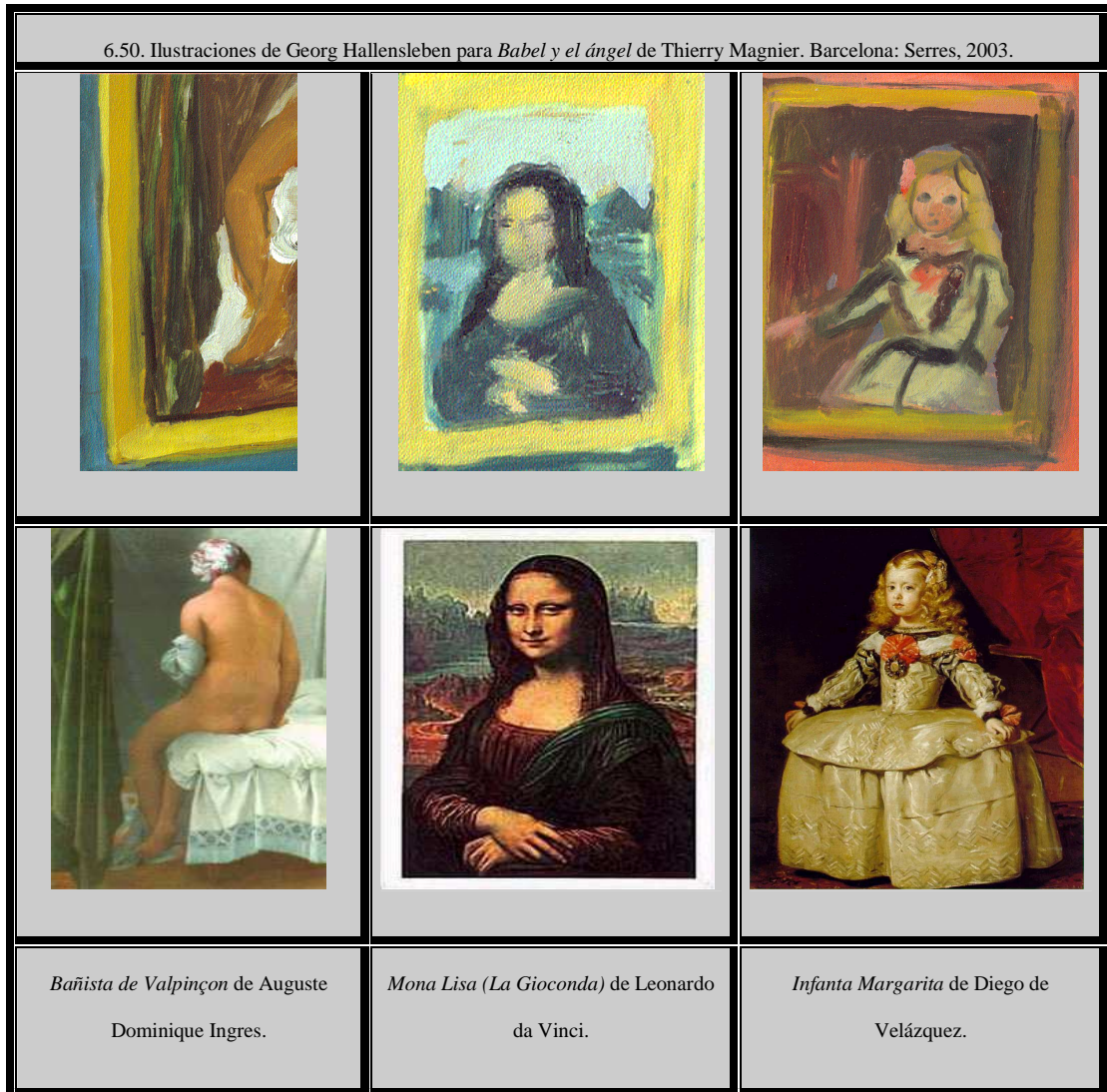
6.49. Ilustraciones de Georg Hallensleben para *Babel y el ángel* de Thierry Magnier. Barcelona: Serres, 2003.

Santa Maria della Salute de Antonio
Canaletto.

Retrato de viejo y nieto de Ghirlandaio.

Muerte de Marat de Jacques Louis
David.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



También se alude a la intertextualidad mediante referencias a esculturas, una de las cuales es la “Bella estatua”, la pieza favorita del ángel. La cerdita Babel siente celos de la estatua porque piensa que le gusta al ángel más que ella. Esta escultura representa la escultura *Diana cazadora* (1581), procedente del castillo de Anet y que fue incorporada al Louvre en 1823.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Pero al igual que los lienzos destacados anteriormente, también aparecen referencias a esculturas como fondo de las ilustraciones como, por ejemplo, la representación del denominado *Sarcófago de los esposos* hallado en Cerveteri, en la necrópolis de la Banditaccia y datado hacia el 520 o 510 antes de Cristo.



Aunque en las obras de nuestro corpus es más generalizado el juego intertextual en la ilustración por medio de referencias a lienzos, otro de los libros estudiados, *¿Qué pasa aquí,*

abuelo?, también lo reproduce por medio de esculturas archiconocidas como *El pensador*” de Rodin, el *David* de Miguel Ángel o *La Venus de Milo*.



6.53. Ilustraciones de David Legge para *¿Qué pasa aquí, abuelo?* Barcelona: Juventud, 1995.

Como vemos, las obras artísticas que aparecen “citadas” en las ilustraciones son muy conocidas, si no para el niño lector, sí lo son para el adulto que lo acompaña en su lectura. Entre las obras que aparecen insertas en los libros de nuestro corpus destaca la representación de *La Gioconda* que, aparte de aparecer en *Babel y el ángel* –como comentamos anteriormente–, lo hace también en *Hally Tosis*, *¡Julieta estate quieta!* y en *¿Qué pasa aquí, abuelo?* En estos tres libros esta representación se utiliza para propiciar el humor ya que *se citan ilustraciones para ubicarlas en otro contexto y cargarlas de nuevos significados*.²²³ Así pues en *Hally Tosis*, se representa a *La Gioconda* tapándose la nariz porque no soporta el aliento del perro de los Tosis. La misma obra de arte también aparece en *¡Julieta estate quieta!* y en *¿Qué pasa aquí abuelo?*, pero en estos casos *La Gioconda* aparece bajo la apariencia de una rata y de un payaso, respectivamente.

²²³ HANÁN DÍAZ, F.: “Códigos perdidos: recuperando imágenes en los libros ilustrados para niños.” Cit., p. 19.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



El juego intertextual también sirve al humor en *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, donde se reproduce el cuadro de Thomas Gainsborough *Mr and Mrs Andrews* (1750) conservado en la National Gallery (Londres) y en el que el ilustrador cambia las figuras humanas por cerdos. Además esta representación sirve para anticipar la lectura, pues cuando la señora de la Cerda abandona su casa vemos en la réplica del lienzo la figura recortada de la dama.



2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

El mismo recurso, el cambio de la figura humana y la sustitución por la apariencia de un cerdo, también se aprecia en la inclusión del retrato de un caballero. En la primera página en la que aparece el lienzo muestra a un caballero y más adelante es sustituido por los rasgos de un cerdo. En este caso Anthony Browne intenta aunar los dos cometidos a los que nos referíamos anteriormente: provocar el humor y anticipar la lectura, ya que progresivamente todos los elementos de la casa van a sufrir esa transformación hasta que, llegado el momento, incluso los personajes sufren el terrible cambio.



En este libro de Anthony Browne también se producen referencias intertextuales con la obra *El grito* de Edvard Munch, ya que en una ilustración todos los personajes e incluso las fotografías del periódico aparecen con la boca abierta en un intento por reflejar el caos en el que vive la señora de la Cerda.

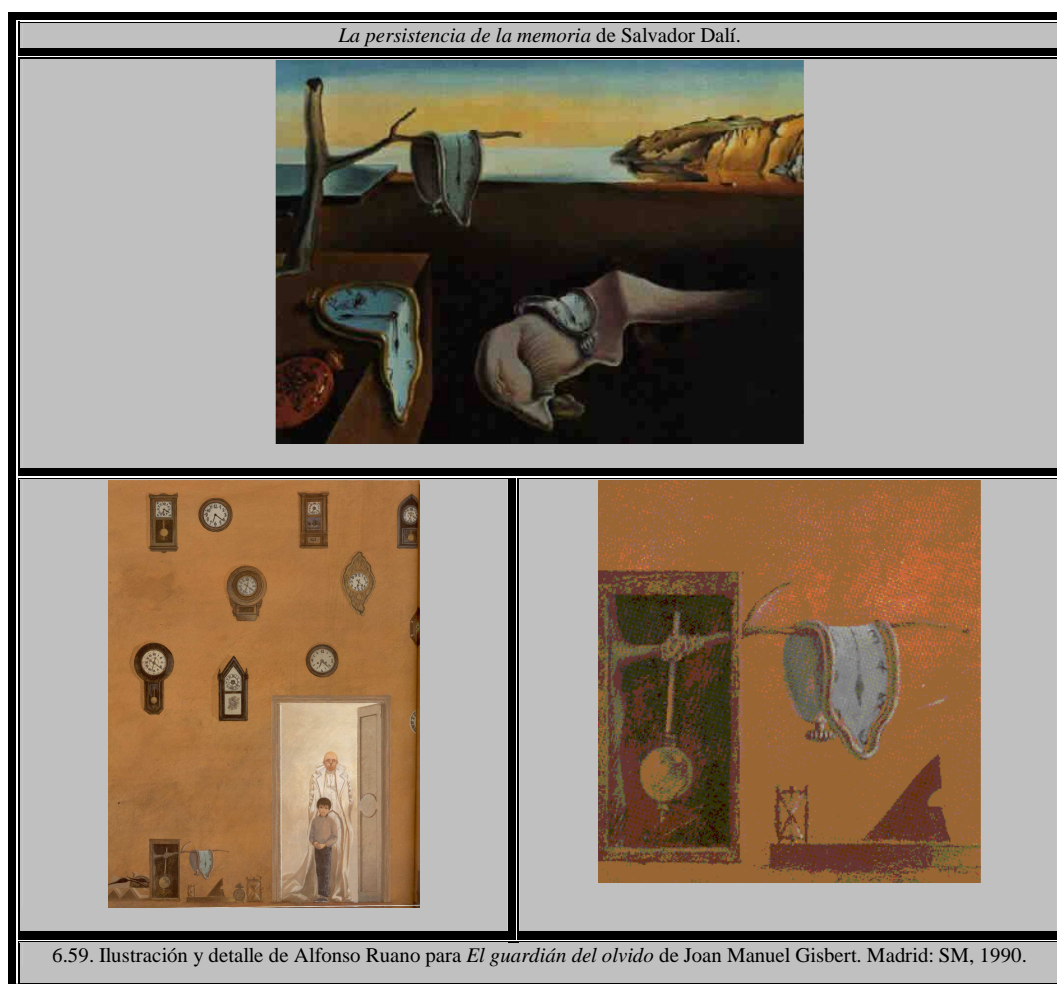


En los libros de nuestro corpus es más difícil encontrar apelaciones a la intertextualidad con el mundo del cine, pero también se producen. Por ejemplo, en *El libro de los cerdos*, cuando finalmente la señora de la Cerda regresa a su casa, su entrada en escena nos recuerda la secuencia tantas veces repetidas en los *Western*: nos referimos a la llegada del héroe a la cantina, con su sombra proyectada en el suelo. En ese momento la persona habituada a ver este tipo de películas sabe que, a partir de aquí, va a cambiar el estado de las cosas. El ilustrador persigue, pues, revestir a la señora de la Cerda con los atributos del héroe que viene a cambiar las cosas y a restaurar la calma como finalmente sucede. Es decir, de nuevo aquí Anthony Browne nos adelanta en la lectura de su obra.

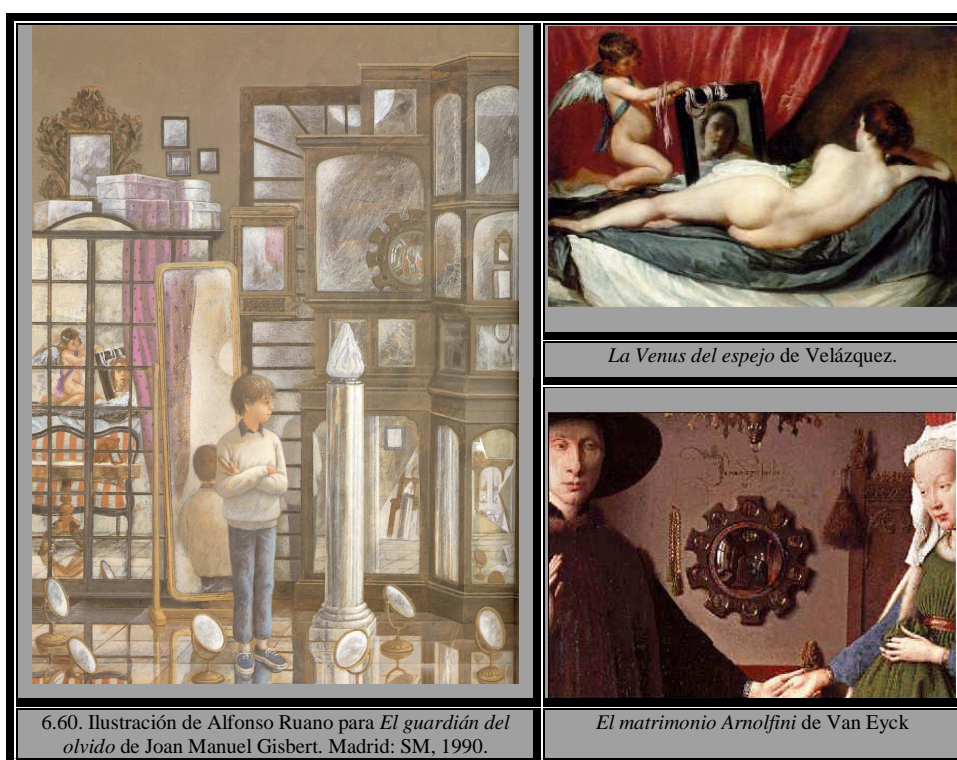
Este mismo recurso también se utiliza en una ilustración de *Caperucita Roja*, para representar la llegada del lobo a la casa de la abuela. En esta imagen también encontramos la sombra proyectada en el suelo pero en esta ocasión con una intención bien distinta ya que persigue advertir al lector acerca del peligro que corre la abuela. La silueta del lobo también la encontramos reflejada en el espejo del fondo de la habitación, hecho que refuerza la intención perseguida por el ilustrador.



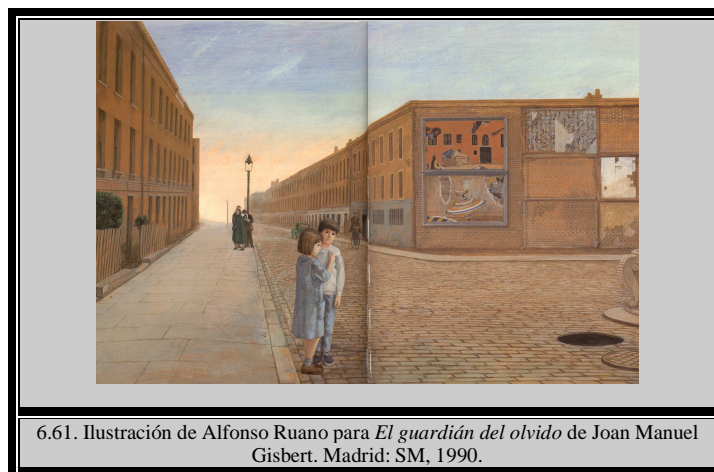
Muchas veces las referencias a obras artísticas no incluyen el lienzo al completo sino que, únicamente, aparecen fragmentos de la obra en cuestión. Este modo de incluir referencias visuales dificulta enormemente al lector el reconocimiento de la obra “citada”. Alfonso Ruano, el ilustrador de *El guardián del olvido*, emplea constantemente en sus ilustraciones este recurso. Así para ilustrar la “sala de los relojes perdidos y olvidados” recrea en la parte inferior de la ilustración el reloj “derretido” tomado de *La persistencia de la memoria* de Dalí.



El mismo recurso también lo emplea para plasmar la “sala de los espejos” en la que reproduce distintos espejos tomados de lienzos de conocidos pintores como la *Venus del espejo* de Velázquez, o *El matrimonio Arnolfini* de Van Eyck, por citar algunos ejemplos.



Alfonso Ruano lleva al límite el juego intertextual y así llega a producirlo con el propio libro pues, en la última ilustración, inserta un cartel publicitario que reproduce con total fidelidad la peonza de Gabriel y la plaza en la que se sitúa la casa del Guardián del Olvido y en la que, precisamente, se hallan los personajes en ese momento.



6.61. Ilustración de Alfonso Ruano para *El guardián del olvido* de Joan Manuel Gisbert. Madrid: SM, 1990.

Como ya dijimos anteriormente, la ilustración de la cubierta de *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, recuerda los trabajos de Anthony Browne donde el abuelo se ha transformado en el sillón sobre el que se sienta la niña. Además David Legge introduce continuas referencias a obras de arte en las que también aplica algunos cambios como La *Gioconda* de Leonardo da Vinci, *El pensador* de Rodin o la *Venus de Nilo*. *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, es un libro en el que, incluso, David Legge produce juegos intertextuales con *Alicia en el País de las maravillas* en sus ilustraciones pero, sobre todo, en las claves que ofrece en la contracubierta del libro:

Alicia sigue a un gato blanco, vestido con un elegante chaleco y cae en un gran agujero que la conduce a un mundo al revés: pero ésa es otra historia. Ésta es *¿Qué pasa aquí, abuelo?*

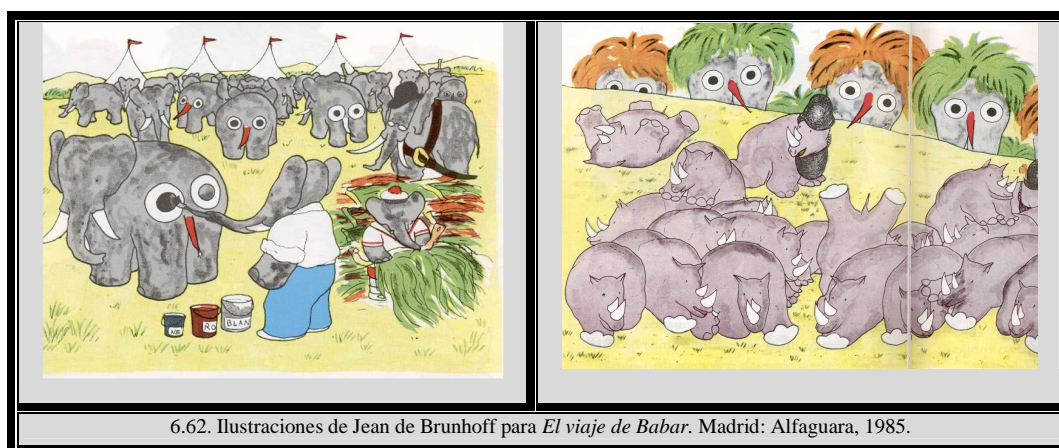
d.5. La “saturación narrativa”

Hemos de referirnos aquí a lo que hemos denominando “saturación narrativa”, es decir, debido a la gran cantidad de funciones otorgadas a la ilustración por el autor y, sobre todo, a la gran cantidad de información nueva que ofrecen, puede ocurrir que contengan mensajes que

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

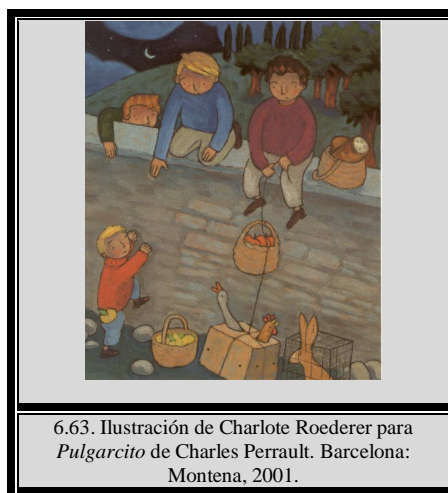
escapan a la percepción del lector. Esta afluencia de mensajes más que facilitar la lectura del niño pequeño, la dificultan enormemente porque ese niño es incapaz de gobernar tanta información.

Son varios los títulos del corpus en los que se produce la “saturación narrativa” ya que, en ellos, las ilustraciones aportan mensajes que el texto omite. Por ejemplo, las ilustraciones de *El viaje de Babar*, presentan paisajes y acciones paralelas que el texto apenas narra, como sucede cuando los protagonistas están esquiando o cuando las ilustraciones anticipan información que luego reafirma el texto: a la señora haciendo las funciones de enfermera, la descripción del campamento de los rinocerontes o la preparación de los disfraces de los elefantes.

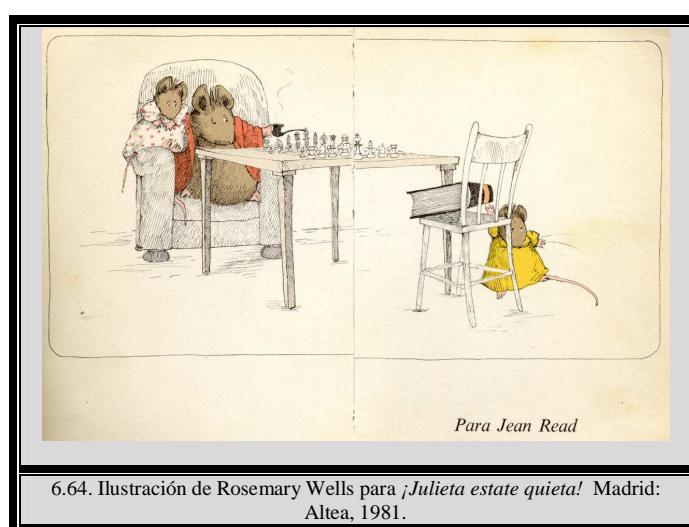


También en *Pulgarcito* se produce la “saturación narrativa” en la ilustración de la página 23, pues en ella se plasma una escena que el texto omite, ya que los personajes además de “huir de la casa”, como relata el texto, también se llevan vituallas para el camino.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Vemos, pues, que la presentación de acciones paralelas de la historia principal en las ilustraciones, muchas veces provocan la “saturación narrativa”. En *¡Julieta, estate quieta!*, el texto sólo cuenta la consecuencia final de las travesuras de Julieta, pero las ilustraciones van plasmando las continuas trastadas que realiza la ratita protagonista para llamar la atención. En la página del título podemos observar que mientras Papá enseña a Flor a jugar al ajedrez, Julieta está manipulando un libro muy grande para que caiga de la silla.

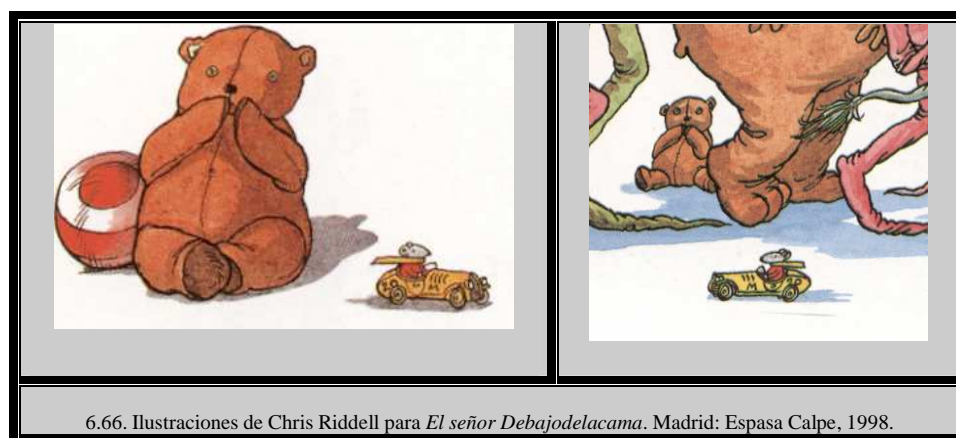


Continuamente Julieta va tirando al suelo los objetos con los que Papá y Mamá interactúan con Flor y Salustiano: las piezas del ajedrez, el bol de la comida de Salustiano, los dulces de Flor, el jabón, los moldes para hacer galletas, o los más variados enseres como cubos, lana, lápices o la cometa de su hermana con la que destroza los muebles.

Por lo tanto la saturación narrativa se produce porque la imagen ofrece una información que el texto no da. Veámoslo en el siguiente ejemplo: mientras el texto refiere: “y Papá juega con Flor porque es la hermana mayor”, en la ilustración vemos a padre e hija jugando al ajedrez pero, aunque el texto no dice qué está haciendo Julieta, podemos verla lanzando las piezas del ajedrez e intentando meterlas en la caja. En otra secuencia narrativa mientras que el texto dice: “Salustiano debe echar su aire después de cenar”, en la ilustración vemos que Julieta ha cogido el plato de Salustiano y se lo ha puesto sobre la cabeza.

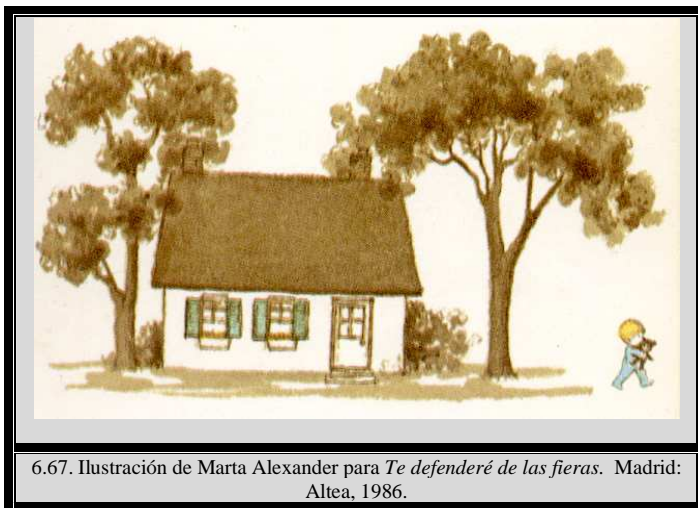


A veces la ilustración funciona como una ayuda para explicar los conflictos internos como sucede en *El señor debajodelacama*, donde Chris Riddell refleja los sentimientos de Jim en su osito de peluche. Estos estados de ánimo avanzan desde la expectación al temor o a la sorpresa, hasta que finalmente se desmaya. También vemos la saturación narrativa por la multiplicidad de acciones secundarias que ejecutan sus juguetes y los monstruos en su habitación como el ratoncito que se pasea en un coche de juguete, el robot que mueve la cabeza o los inquietos gemelos del cajón.



Cuando la ilustración se utiliza para explicar los conflictos internos es normal que el personaje que sufre estados de ansiedad o miedos aparezca representado a menor tamaño. Así en *Te defenderé de las fieras*, la saturación narrativa se produce porque en las ilustraciones podemos observar que, según el niño va asustándose, el oso de peluche va aumentando de tamaño hasta que al final del relato lo toma en brazos, lo saca del bosque y lo conduce de nuevo a su casa. Esta historia comienza en la página del título en cuya ilustración vemos al niño protagonista que abandona su casa en compañía de su oso de peluche.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.



Los dos personajes empiezan a deambular por un bosque en el que predominan los tonos marrones y ocres. Al principio el niño sirve de consuelo a Osito para que no se asuste pero, según va avanzando la historia, el niño comienza a tener miedo y será su oso de peluche quien sirva de apoyo y defensa contra las fieras del bosque pues, según el niño va asustándose, el osito empieza a crecer hasta que el oso de peluche toma al niño en brazos, lo protege y lo lleva de vuelta a casa.



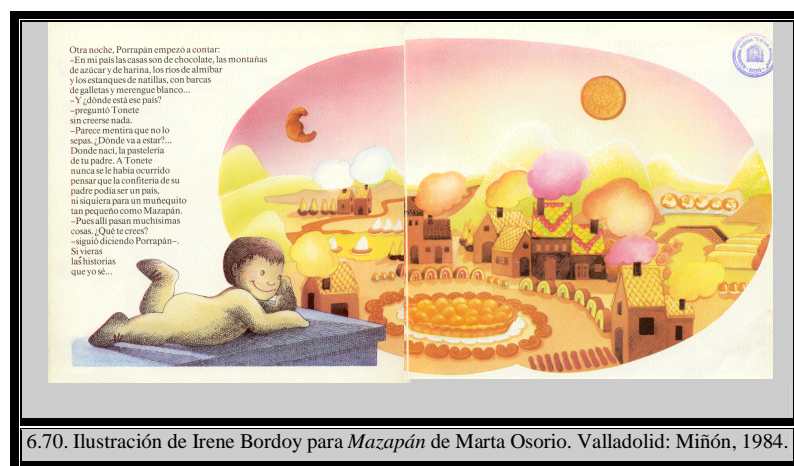
Cuando la imagen completa al texto y entre los dos cuentan la historia, es muy normal que aparezca también la “saturación narrativa”. Por ejemplo en *La selva de Sara*, una de sus ilustraciones representa una enorme catarata y al pie de esta imagen se sitúa el texto: “¡¡¡BROOOUMMM!!!”. Al pasar la página, otra ilustración nos presenta a la protagonista dormida en la rama de un árbol y, a pie de página, el texto advierte que “el ruido de la catarata despertó a Sara”. Muchas veces las ilustraciones de *La selva de Sara*, además de completar el texto, añaden información adicional como, por ejemplo, el modo de vida que lleva Sara en la selva. Así vemos que utiliza al elefante para ducharse.



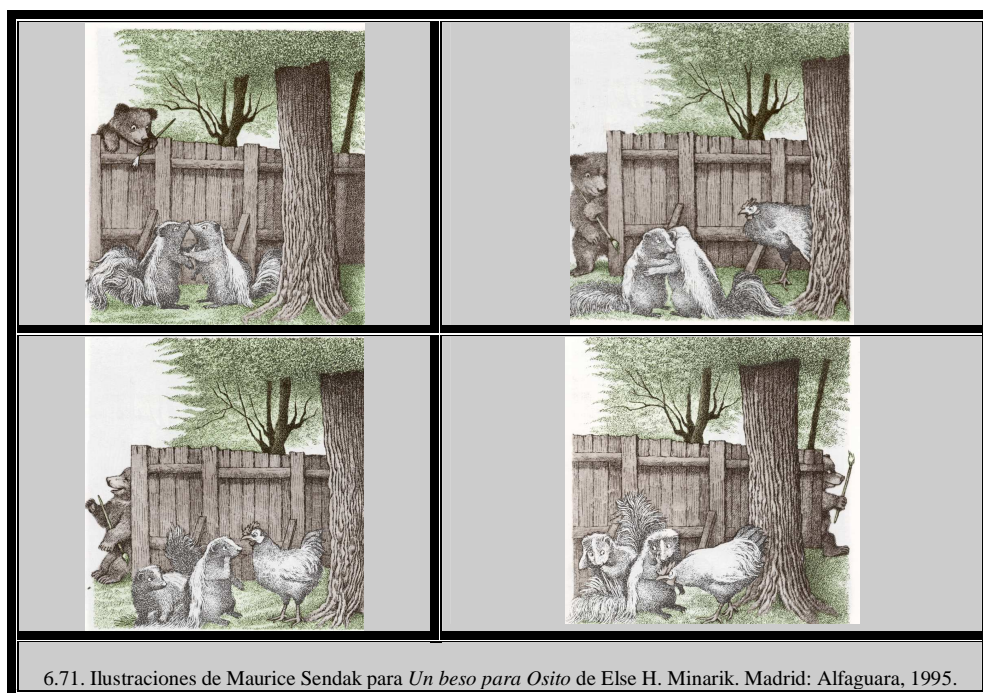
También observamos este recurso en *Mazapán*, cuando Porrapán describe su país que no es otro sino la pastelería del padre de Tonete. La ilustración nos muestra cómo es ese país en el cual el sol es una galleta “María”, la luna un croissant y las plazas tartas de merengue, tal y como lo describe el protagonista:

En mi país las casas son de chocolate, las montañas de azúcar y de harina, los ríos de almíbar y los estanques de natillas, con barcas de galletas y merengue blanco [...] Pues allí pasan muchísimas cosas. ¿Qué te crees? –siguió diciendo Porrapán–. Si vieras las historias que yo sé.

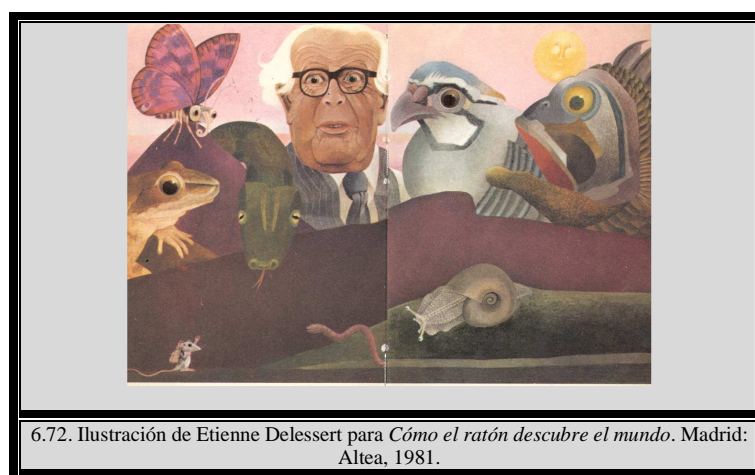
2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

6.70. Ilustración de Irene Bordoy para *Mazapán* de Marta Osorio. Valladolid: Miñón, 1984.

Un beso para osito, tiene saturación narrativa pues las ilustraciones aportan informaciones que el texto omite. Una secuencia narrativa que muestra la relación cooperante entre texto e ilustración es la que representa a Osito como mero observador de la escena en la cual Mofeto y Mofeta se intercambian el beso. Cuando Rana da el beso a Gato, el felino está distraído por un pájaro y el texto no relata este hecho.

6.71. Ilustraciones de Maurice Sendak para *Un beso para Osito* de Else H. Minarik. Madrid: Alfaguara, 1995.

En *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*, la saturación narrativa se produce al final de la historia porque, en un intento por dejar el final abierto, la última ilustración incorpora otras especies del planeta con las que, presumiblemente, el ratón se encontrará en su deambular por el mundo. Así representan un caracol, una mariposa, una rana, un pez y un hombre, entre otros.



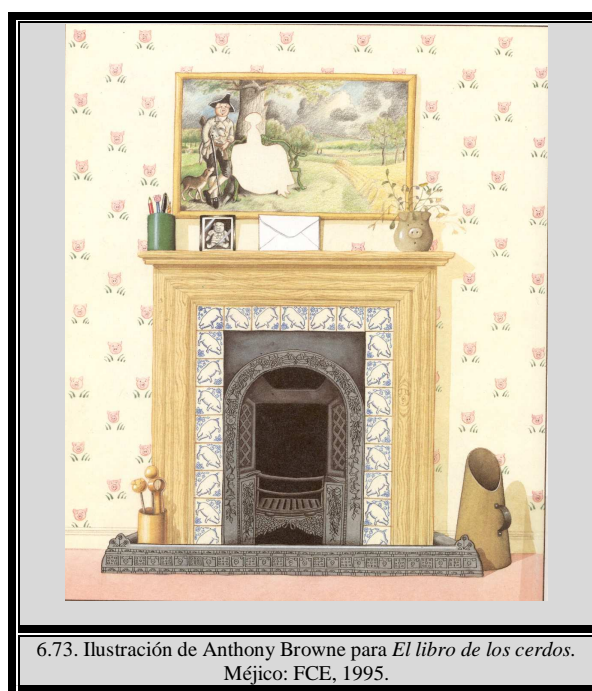
La saturación narrativa también afecta a *El libro de los cerdos*, por medio de las referencias intertextuales que ya vimos antes y es que, como afirma Jane Donan:²²⁴

Browne desarrolla unas complejas formas de estructurar lo visual y de variar las relaciones entre palabras e imágenes por lo que todos sus álbumes ilustrados requieren de su audiencia tener conocimiento de otros textos y discursos –cuentos populares, clásicos, otras obras de Browne, bellas artes, cine, cómic, anuncios publicitarios– ya que el juego intertextual es uno de los recursos más utilizados por este autor.

Como es consustancial a los trabajos de Anthony Browne, en esta obra también se produce una transformación angustiosa según avanza la historia: todos los enseres de la casa

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

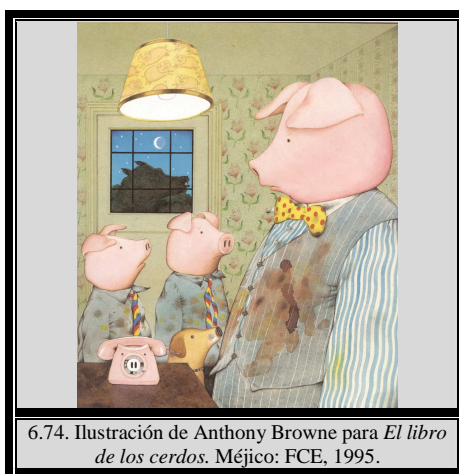
se convierten en cerdos hasta que incluso los miembros de la familia sufren esta transformación. Al principio estos cambios son apenas perceptibles, por ejemplo en la flor que lleva en la solapa el señor De la Cerda, el pomo de la puerta y el enchufe, pero al pasar la página, observamos en la siguiente ilustración, que –con la desaparición de la señora De la Cerda– todos los objetos han adquirido la apariencia de cerdos: el papel de la pared, los motivos decorativos de los azulejos de la chimenea, los atizadores, las vetas de la madera, la fotografía, el cuadro, el lápiz y el jarrón. El lector sabe que la señora De la Cerda ha abandonado el hogar porque sobre la chimenea hay un sobre que contiene una nota que reza “son unos cerdos” y porque en el cuadro aparece recortada la silueta de la mujer.



6.73. Ilustración de Anthony Browne para *El libro de los cerdos*.
Méjico: FCE, 1995.

²²⁴ DOONAN, J.: “Drawing Out Ideas: A Second Decade of the Work of Anthony Browne.” *The Lion and the Unicorn*, n° 23, 1999, p. 30.

Cuando la señora de la Cerda se marcha de casa, la mujer del cuadro, réplica de la obra de Thomas Gainsborough, también desaparece y vemos que la mano del señor de la Cerda se ha convertido en una pazuña. Continúan los cambios en los enseres familiares: el reloj, el salero, la pimienta, los grifos, los platos, la lámpara, el teléfono, el estampado de la pared e, incluso, la luna adquieren ese aspecto de cerdos y, en el jardín, una planta se asemeja peligrosamente a un lobo que, desde la ventana, acecha a los tres protagonistas, en un nuevo juego intertextual, esta vez con el cuento *Los tres cerditos*. Una vez que vuelve la madre todo ha adquirido la forma de cerdo: el cuadro, el estampado del sillón o los protagonistas de las noticias del periódico. Cuando la señora de la Cerda los perdona todo vuelve a la normalidad.

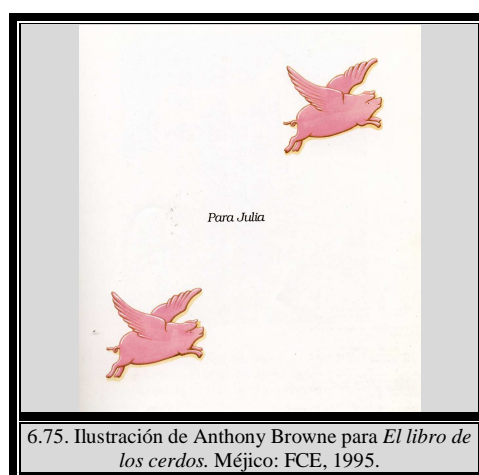


6.74. Ilustración de Anthony Browne para *El libro de los cerdos*. Méjico: FCE, 1995.

Algunos autores como Bradford²²⁵ advierten sobre el peligro que corremos si creemos “a pies juntillas” los mensajes de Anthony Browne, pues su incesante juego con la ironía nos hace plantearnos una interpretación para *El libro de los cerdos*: si el mensaje latente es la

²²⁵ Vid. BRADFORD, C.: “Playing with Father: Anthony Browne’s Picture Books and the Masculine.” *Children’s Literature in Education*, vol. 29, nº 2, 1998, pp. 83-84.

lucha por la igualdad de géneros, la ilustración de la portada interior, que representa cerdos volando, insinúa que la pretendida igualdad tendrá lugar cuando los cerdos vuelen.²²⁶



6.75. Ilustración de Anthony Browne para *El libro de los cerdos*. México: FCE, 1995.

Los álbumes ilustrados de Anthony Browne son valorados por la riqueza de los juegos que propone al lector: entre lo textual y lo visual, en el juego intertextual y a través de lo narrativo y de las estrategias discursivas que sugieren al lector múltiples lecturas e interpretaciones.²²⁷

Directamente relacionado con los trabajos de Browne hemos de citar *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, donde la multitud de historias, la utilización de la ilustración para completar las informaciones aportadas por el texto y la enorme cantidad de referencias intertextuales, hacen que se produzca la saturación narrativa en sus ilustraciones. En ellas también encontramos objetos que, al combinarlos con otros, semejan ser otra cosa o que, al efectuar sobre alguno de sus elementos una variación, cambian su función y su uso: no se utilizan para lo que fueron concebidos y así unas maletas apiladas son un mueble, el teléfono es un reloj, el jarrón es una

²²⁶ En lengua inglesa hay una expresión “cuando los cerdos vuelen” que tiene un significado igual a “cuando las ranas críen pelo”, para referirse a un suceso que no sucederá nunca.

pecera y el felpudo sirve para ensuciarnos los pies. Estos cambios hacen que los enseres sean inútiles, como el cerrojo de la puerta que está colocado en la parte de las bisagras, los cajones que están al revés o los pies de la mecedora ubicados de forma horizontal y que, por lo tanto, impiden el balanceo. Mediante estas “descontextualizaciones” o transformaciones, David Legge introduce al lector en un “mundo al revés”, muy cercano al reflejado en *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll (al que hace referencia en la contracubierta, como ya comentamos anteriormente).

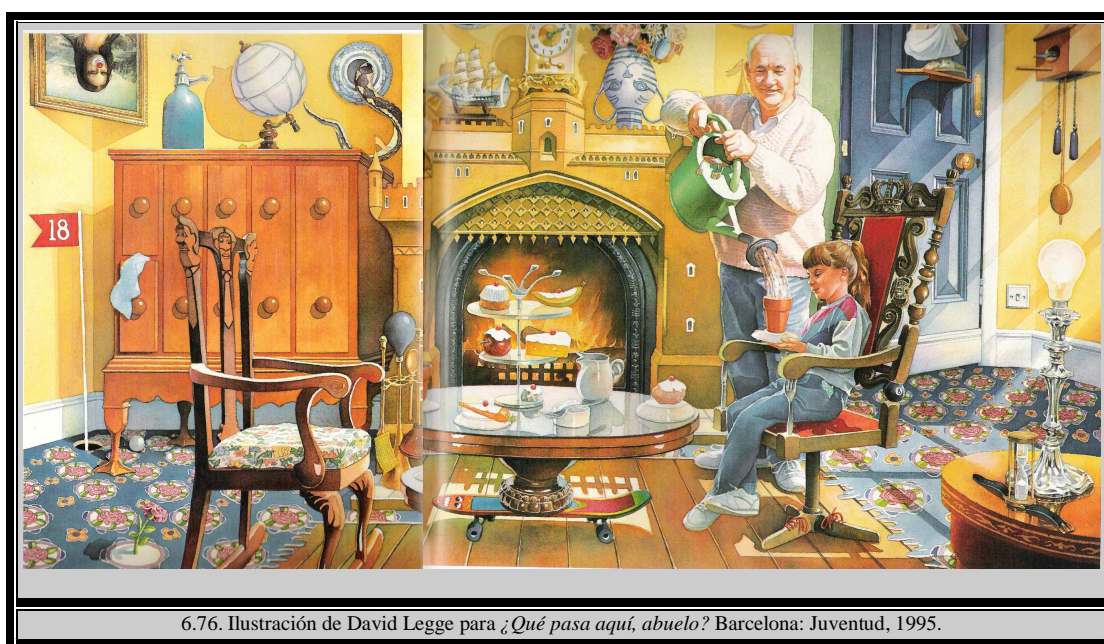
¿Qué pasa aquí, abuelo? narra la visita que una niña hace a su abuelo. La nieta sospecha continuamente que sucede algo extraño en la casa hasta que, al final del relato, descubre que su abuelo lleva los calcetines desaparejados. El lector que lee el texto y contempla las ilustraciones encuentra muchos más elementos “extraños” que la niña, pues cada doble página está llena de multitud de sinsentidos, de juegos llenos de humor nacidos de ese “otro lado del sueño”, en el que la niña protagonista únicamente se asombra del “olvido” de su abuelo que lleva los calcetines desaparejados.

Pero, sobre todo, lo que se produce en esta obra es saturación narrativa debida, fundamentalmente, a que el autor intentar ambientar la historia en el mundo al revés a través de las ilustraciones. Detengámonos por ejemplo en la siguiente ilustración (6.76): en ella podemos ver que la chimenea no es otra cosa que un castillo en miniatura, los cuadros están colgados al revés, el armario está colocado de lado y sus patas son como las de un ánade, una de las flores estampadas en la alfombra ha crecido y, en cuanto a las patas de las sillas, son como las de la mecedora pero dispuestas de forma que unen las dos patas delanteras entre sí.

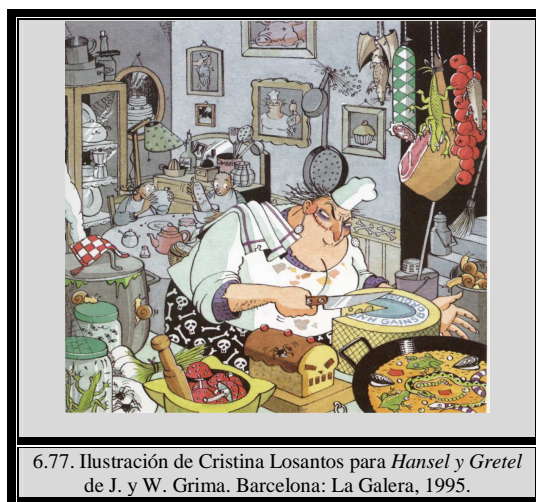
²²⁷ Vid. BRADFORD, C.: “Playing with Father...” Cit., p. 79.

2ª PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO DEL CORPUS.

En cuanto a los atizadores vemos que realmente son un matamoscas y un desatascador, la bola del mundo no es otra cosa que un balón, los números del reloj están desordenados, el barco está fuera de la botella, el jarrón al revés. La mesa se coloca sobre un monopatín y la alfombra no está bajo la mesa, sino en una esquina de la habitación; la butaca en la que se ha sentado la niña está formada por tenedores y sus patas van calzadas con zapatos; el abuelo sirve el té con una regadera y la niña lo toma en una maceta con el plato al revés; los pasteles son fruta recubierta con nata y guindas, el *green* 18 ha aparecido sobre la alfombra y la jarra tiene dos caños por los que derrama la leche.



En *Hansel y Gretel*, la saturación narrativa la encontramos en la gran cantidad de elementos dispuestos en sus ilustraciones, la mayoría de los cuales están relacionados con símbolos de brujería y muerte.



En cuanto al uso del color hemos de destacar ¡¡*Papáa!!*, ya que en las ilustraciones se utiliza el color de los personajes frente al blanco y negro de las pesadillas para ayudarnos a interpretar las ilustraciones y a discriminar entre la realidad y la ficción, la vigilia y el sueño.

Desde la crítica se han aventurado diferentes recomendaciones sobre cómo han de ser las ilustraciones de estos libros para “primeros lectores”, como las de Angelo Nobile²²⁸ por ejemplo. Los tiempos han cambiado y en la actualidad las ilustraciones se contemplan como elementos que, además de integrarse en el texto y complementarlo, sirven para establecer una comunicación visual con el lector a fin de ser estímulo imaginativo e incentivar y reforzar las relaciones afectivas entre el lector y el libro. Hemos podido comprobar que en el álbum ilustrado:

Las ilustraciones añaden una información adicional en la que la representación artística y los códigos pictóricos son una parte muy importante en el acto de lectura. Por lo tanto con el álbum ilustrado deben tenerse en cuenta sus contenidos lingüísticos,

²²⁸ Vid. NOBILE, A.: *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros....* Cit., p. 91.

*estéticos, sociales y culturales de una forma global en relación con sus lectores implicados*²²⁹.

Ya que:

*El álbum ilustrado induce a sus lectores a tomar parte en el drama y a participar en las escenas desarrolladas. La fuerza retórica del lenguaje y la ilustración lo persuaden para quedar atrapado en el ritmo y la retórica de las palabras y la expresividad y el poder convincente de las imágenes. Aparte de estos elementos persuasivos, las palabras y las ilustraciones, un posible mediador adulto anima al niño lector u oidor a anticipar, especular y estar expectante ante las secuencias narrativas de la historia. En esta labor son de gran ayuda estrategias textuales como el uso del diálogo, ganchos, preguntas retóricas, repeticiones, un esquema rimado y una estructura que crece en expectación hasta el final.*²³⁰

e) La interposición de un personaje entre la historia y el lector

Muchas veces un personaje se interpone entre la historia y el lector para asumir las funciones del narrador y referir (normalmente) sus propias vivencias. Algunos ejemplos de estos personajes son el padre de Jorge que cuenta a su hijo el cuento *Caperucita Roja* (*tal y como se la contaron a Jorge*), la abuela de Lili en *El canto de las ballenas* o Sapo que refiere la historia del “Viejo Sapo de las Tinieblas” a su amigo en *Días con Sapo y Sepo*.

²²⁹ Vid. MALLAN, K.: “Picture Books as performative texts...” Cit., p. 26.

²³⁰ Idem., id., p. 30.

f) La ocultación del narrador

El narrador de estos textos para “primeros lectores” puede ayudar al receptor a comprender la historia de dos formas: puede colocarse bajo la apariencia de un narrador tradicional que *expresa hipótesis sobre la causa de las acciones, resume partes de la historia, explicita la conexión entre hechos difíciles de inferir [o] enuncia los planes futuros de los personajes [para] anticipar el desarrollo de la historia.*²³¹ También puede optar por ocultarse, adoptando una perspectiva externa y limitándose a explicar qué hacen los personajes y cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos, convirtiéndose en un narrador invisible, un mero intérprete entre el personaje y el lector.

Esta perspectiva no focalizada o externa se utiliza para fines bien diferenciados: además de facilitar la comprensión del escrito, puede ayudar a crear empatía afectiva entre emisor y receptor porque, con la ocultación del narrador, se intenta propiciar la identificación del lector con el protagonista. El lector infantil es muy sensible a los mecanismos de identificación y de manipulación afectiva por las estrechas analogías que se dan entre el mundo de ficción y el juego. Pero, al mismo tiempo, esta perspectiva externa, además de facilitar la comprensión del escrito, establece una distancia emocional entre el texto y el lector que permite al autor introducir temas considerados "tabúes" para los niños, es decir, desde esta posición puede imponer una nítida diferenciación entre la realidad de ficción y la realidad empírica y crear una distancia para que el lector *contemple las acciones estéticas desde la perspectiva de la lucidez crítica.*²³²

²³¹ COLOMER, T.: “Cómo enseñan a leer los libros infantiles.” Cit., p. 206.

²³² Vid. SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Literatura infantil y lenguaje literario*. Cit., p. 163.

En la mayoría de las obras analizadas la ocultación del narrador responde a un intento por facilitar la lectura ya que, procurando no alargar mucho el texto, se tiende a silenciar las indicaciones sobre quién habla.

*El uso de los "bocadillos" creado por el cómic permite atribuir nítidamente las palabras al personaje que las pronuncia sin alargar el texto. En algunas ocasiones la información aparece de forma redundante tanto en el texto como en los bocadillos de la imagen. Se trata entonces de una ayuda extra al lector, que puede reafirmar su comprensión en ambas fuentes y que, a menudo, halla resumidas en los bocadillos las ideas principales de la historia relatada por el texto.*²³³

El intenso uso de bocadillos en *El chiringuito de Momo*, nos lleva a plantearnos dónde radica el límite entre el álbum ilustrado y el cómic, aunque tal vez esta diferencia estriba en el número de episodios recogidos en la página, pues siempre que éste sea superior a dos, hablaríamos de cómic y no de álbum ilustrado.

²³³ COLOMER, T.: *Introducción a la Literatura Infantil*. Cit., p. 30.

3ª PARTE: CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos pretendido aportar una obra más que se una al repertorio bibliográfico ya existente, que aún no es mucho, y pueda contribuir al mejor conocimiento de las obras literarias dirigidas a los “primeros lectores”. En él hemos intentado elaborar un modelo tipo que caracterizara los relatos dirigidos a niños de cero a seis o siete años, pues la pérdida de lectores (vid. p. 15) exige a los maestros un conocimiento mayor de las características de los libros infantiles con el fin de disponer de una ayuda que facilite la lectura comprensiva de los más pequeños.

En el Trabajo de Investigación (presentado al Diploma de Estudios Avanzados) *Una aproximación a modelos de relatos para “primeros lectores”*, ya pudimos comprobar que, a pesar de que se producen excepciones muy significativas, la mayoría de los relatos que se leen a los “primeros lectores”, o que ellos leen autónomamente, tienen similares características. Todo lo cual se ha confirmado ahora con este estudio de un corpus de obras más amplio. Pero, además, de este último se desprende que nuestra hipótesis inicial se ha confirmado, ya que los libros seleccionados:

1. *Tienen similares características técnicas ya que forman parte de colecciones específicas y, en su composición material, siguen los dictados del primer título de la colección.* De esta manera:
 - a) Alternan entre la forma cuadrada y la rectangular vertical, con un alto predominio de esta última.
 - b) Tienen un tamaño aproximado de 23 x 20 cm., es decir, son más grandes que un libro convencional.

3ª PARTE: CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.

-
- c) Van encuadernados en cartón y con materiales no tóxicos. Las tapas suelen ser duras (78%) e incluso, en algunos casos, las páginas también son duras.
 - d) El número de páginas oscila entre las 12 y las 84 —éste es un caso excepcional— con una media de 32.
 - e) Su tipografía se caracteriza por presentar un alto porcentaje (75%) en letra versalita y minúscula, aunque también es importante la letra cursiva (caligrafiada), sobre todo la redondeada, y la utilización de pictogramas. Es habitual también combinar diferentes tipografías en un mismo libro.
 - f) La información ofrecida en la cubierta se organiza siguiendo el siguiente esquema: ocupando la mayor parte del espacio de la página aparece una ilustración que representa al protagonista; sobre esta imagen destaca el título a gran tamaño y más discretamente el nombre del autor e ilustrador. En ocasiones, además, bien en la parte superior o en la parte izquierda, aparece el nombre de la colección y de la editorial.
 - g) Del mismo modo, en la contracubierta se suele incluir el resumen del libro, la lista de los títulos que integran la colección y la información sobre la edad recomendada.
 - h) El formato de página más utilizado suele ser el de la página doble, en muchos casos combinada con la página simple.
 - i) El texto suele presentarse en un párrafo por página, extraordinariamente corto, con tres o cuatro oraciones de media, poco complejas sintácticamente, e incluso, a veces, formado por una única oración.

- j) El número de ilustraciones por libro oscila entre las 7 y las 43, con una media de 24 imágenes, realizadas preferentemente en colores cálidos, que ocupan el 75% del espacio de la página. Parece que existe una relación inversamente proporcional entre el número de ilustraciones por libro (y el espacio en página cedido a la ilustración) y la edad de los lectores a los que va dirigido.
 - k) En algunas obras el color se convierte en una ayuda para la interpretación de la historia pues el lector sabe a qué mundo se refiere el autor por el color utilizado en las ilustraciones; así en *¡Papáá!* de Carlos Cano, se utiliza el blanco frente al color, para representar la ficción y la realidad, respectivamente; del mismo modo en *Caperucita Roja, tal y como se la contaron a Jorge*, las imágenes en sepia ilustran la versión tradicional del cuento, mientras que la historia que imagina el niño, se presenta en vivos colores.
 - l) El 11% de las obras de nuestro corpus son historias rimadas en su totalidad y, en el resto, aunque utilizan mayoritariamente la prosa, no es extraño encontrar fragmentos líricos y versos intercalados, que normalmente son de arte menor, con preferencia por el octosílabo y el hexasílabo, y una clara tendencia al anisosilabismo. Se consigue el ritmo mediante estructuras de corte repetitivo, con rimas, la mayoría de las veces asonantes, y con agrupaciones estróficas cerradas, siendo las más frecuentes el pareado, la cuarteta, la redondilla y el romance.
2. Si centramos nuestra atención en la figura del narrador comprobamos que:

- a) Aunque sigue predominando la figura de un narrador omnisciente, que habla desde fuera en tercera persona, se ha producido un cambio en la focalización del narrador debido a la importancia de la imagen y a la influencia de los *mass-media* en el lector, sobre todo de la televisión. Así suele aparecer también un narrador testigo en tercera persona que se limita a explicar qué hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos y la narración en primera persona aunque, como ya dijimos anteriormente (p. 157) el álbum ilustrado vulnera el punto de vista del narrador, pues, si bien algunos relatos están escritos en primera persona, las ilustraciones nos muestran la historia desde fuera y parecen estar en tercera.
- b) En cuanto al tiempo del relato, en el corpus seleccionado alternan la narración ulterior y la simultánea. No es extraño hallar ejemplos de analepsis (un salto hacia atrás en el tiempo) puestas en boca de los personajes para referir hechos anteriores a ese presente. En cuanto a la duración de los hechos presentados y su duración en el discurso, al tratarse de historias breves y simples, el narrador utiliza el resumen y algunas elipsis. Por la misma razón la escena y la pausa descriptiva no se encuentran representadas en ellas.
- c) Suelen ser relatos singulativos en los que se cuenta una vez lo que ha pasado, pero debido a la importancia que se otorga al ritmo en estas primeras lecturas no es extraño encontrar relatos anafóricos.
- d) Apenas se apela al intertexto del lector –probablemente, por ser éste aún muy pobre, salvo referencias a cuentos populares infantiles que le han leído o

narrado— ni se introducen dificultades o cambios en la estructura de las historias.

3. *Son textos sencillos, breves, con ritmo vivo y ágil, cuya acción es fundamental, en los que no se hacen extensas explicaciones ni descripciones y en los que predominan la linealidad narrativa, la claridad expositiva y la sencillez expresiva.*
 - a) Presentan una sola historia, breve, de trama muy simple y estructurada y en tiempo pasado.
 - b) Tienen un conflicto externo, desarrollado y resuelto, en el que un personaje lucha contra fuerzas ajenas a su control o contra otros personajes. En otras ocasiones, el conflicto es interno o psicológico y el personaje ha de librar una batalla interior contra sus sueños, miedos, amor o alegrías.
 - c) Los libros para “primeros lectores” se caracterizan por presentar en su mayoría los elementos constitutivos de su mundo inmediato y circundante. Tienen como hilo argumental hechos importantes que se asemejan a los de la vida del lector o que se relacionan con sus escasas vivencias.
 - d) Suele producirse una preferencia por lo fantástico e incluso hay una frecuente presencia de elementos “no normales”, que se diferencian claramente del resto de los personajes por una cualidad que los saca del paradigma de la normalidad de la que, generalmente, se hace eco su nombre propio (Blancanieves o Piesgrandes).

- e) Las historias están muy relacionadas con la literatura de tradición oral e incluso, algunas de ellas, son adaptaciones de cuentos de Hans Christian Andersen, Charles Perrault o los hermanos Grimm, entre otros, ya que lo popular ha sido un elemento consustancial y tradicionalmente ha ido muy unido al mundo del niño, especialmente en la primera infancia.
- f) No suelen producirse complicaciones argumentales, sino que la historia avanza linealmente intentando solucionar felizmente el conflicto aunque, debido a su cercanía con los relatos orales, no es extraño encontrar estructuras propias de los “cuentos de fórmula”, o fórmulas de apertura y cierre utilizadas en los cuentos populares infantiles.
- g) En la estructura de la acción se utilizan tres partes muy marcadas en las que podemos articular el “modelo quinario” de Adam (Vid. p. 208).
- h) Generalmente son textos susceptibles de ser divididos en capítulos o secuencias narrativas, que pueden leerse independientemente del resto del relato.
- i) Es una literatura con gran carga afectiva por la frecuente utilización de la primera persona, de los pronombres posesivos y de los diminutivos afectivos.
- j) En nuestro corpus se utiliza mayoritariamente una sintaxis estándar y un lenguaje simple y claro, nada específico o técnico, algo más elaborado que la lengua coloquial, pero muy cercano a las características del discurso oral y al mundo del lector al que se dirigen.

- k) El lenguaje es sencillo y rítmico, es simple, mas no simplista, ya que con él se intenta incrementar el vocabulario de los lectores, presentándolo con una gran sencillez para facilitar la comprensión.
 - l) La escasa complejidad de las obras analizadas se pone de manifiesto nuevamente al analizar las figuras retóricas y los procedimientos estilísticos porque la LI actual, sobre todo para los “primeros lectores”, tiende a la claridad, la brevedad y la expresividad.
4. *Hay un reducido número de personajes que son mayoritariamente planos, es decir, que se construyen en torno a una sola idea o cualidad y no sufren transformaciones a lo largo del relato.*
- a) Se caracterizan rígidamente y para describirlos se utilizan adjetivos calificativos que, como norma general, responden al estereotipo asociado al personaje.
 - b) Suelen tener un protagonista con elemental caracterización, de fácil identificación y con antagonista.
 - c) Hay un alto porcentaje de protagonistas humanos (46%), sobre todo infantiles (35%). También tienen mucha importancia los animales (37%), normalmente humanizados, y los muñecos dotados de vida (7%) que se comportan, sienten y viven como si fueran humanos.
 - d) Casi todos los relatos analizados se construyen en torno a un protagonista infantil que se complementa, de manera significativa, con figuras paternales, sobre todo la de la madre.

- e) Normalmente las obras en las que aparecen personajes humanos presentan situaciones cotidianas y familiares.
 - f) El animal humanizado muchas veces se utiliza para tratar conflictos de tipo psicológico y temas duros o considerados tabúes en la LI pues, mediante su uso, el autor persigue crear una distancia emocional entre el texto y el lector.
 - g) Como norma general, cuando los animales que aparecen en la obra pertenecen a la misma especie suelen tratarse temas como la familia o la amistad. Cuando son de variedades diferentes sirven para presentar la cooperación, la tolerancia o la no discriminación. También hay historias en las que nos presentan la vida animal de una forma realista y la relación entre el hombre y los animales.
5. *Se produce indeterminación y esquematismo en la localización temporal y espacial de las obras analizadas en un intento por limitar su extensión.*
- a) Cuando se opta por aportar datos que permitan localizar el texto en un contexto determinado normalmente se realiza en las ilustraciones, e incluso, en ocasiones, observando las imágenes podemos adivinar dónde –en concreto– suceden los hechos relatados.
 - b) La casa y los espacios públicos interiores son los escenarios en los que se desarrollan la mayoría de las historias y en ellos suelen situarse peripecias "personales". Dentro de la casa, hemos de destacar la habitación del protagonista como un lugar de gran relevancia en donde comienzan las historias centradas en el mundo onírico del niño protagonista.

- c) En la mayoría de los relatos la historia se sitúa en una época indeterminada, cercana a la actual y marcada muchas veces en el inicio del relato por fórmulas de inicio propias del cuento popular o por el uso del imperfecto.
 - d) Las obras de nuestro corpus contienen historias lineales con escasos o nulos saltos en el tiempo, por lo que el lector entiende que la historia empieza en la primera página y termina en la última y que, entre una y otra, durante ese transcurrir, van sucediéndose el tiempo y la historia.
 - e) En cuanto a la utilización de los tiempos verbales suele usarse el imperfecto y el indefinido en la narración y el presente en los diálogos y en la apelación al lector.
6. *El autor emplea varios recursos encaminados a facilitar la comprensión del lector y los que más se repiten en las obras de nuestro corpus son:*
- a) El uso de canciones o versos rimados que permiten al niño efectuar una “previsión lectora” y le ayudan a hacer una relectura más fluida.
 - b) La repetición acusada de palabras o frases que, por tanto, pueden identificarse y recordarse más fácilmente.
 - c) La división de la historia en secuencias narrativas cortas con autonomía significativa se utiliza para que el niño pueda acceder a una mayor cantidad de información.
 - d) Es frecuente el paso de elementos de la narración a la imagen, evitando así prolijas descripciones y ahorrando explicaciones que, para los más pequeños, suelen resultar, al menos a veces, aburridas.

- d.1. Las ilustraciones son las encargadas de completar la información del texto: mostrar el punto de vista del narrador, describir a los personajes o reflejar el escenario y el paso del tiempo.
- d.2. También se utilizan para provocar la intertextualidad, anticipar la lectura, sorprender al lector e incluso, en ocasiones, sustituyen al signo gráfico.
- d.3. Debido a la gran cantidad de funciones otorgadas a la ilustración no es extraño que se produzca la “saturación narrativa”: algunos libros ofrecen acciones complementarias (generalmente contenidas en las ilustraciones) que, en ocasiones, pueden distraer la atención de la historia principal. Normalmente la “saturación narrativa”, más que ayudar a la comprensión del texto, viene a complicarlo, derivando en dobles lecturas, que apelan a la intertextualidad, o lo contradicen.
- d.4. Las ilustraciones son una parte fundamental en las obras de nuestro corpus y además de servir como elemento estético que atrae la atención del lector-comprador, muchas veces se utilizan como recurso encaminado a facilitar la comprensión del texto, aunque, a veces, la dificultan.
- e) A veces se interpone un personaje entre la historia y el lector, que asume las funciones del narrador y refiere (normalmente) su propia historia. Es decir se produce la inclusión de un discurso narrativo dentro de otro, existiendo, por tanto, dos discursos simultáneos, encerrados uno dentro del otro. Este recurso no es frecuente en libros para primeros lectores.

Vemos, pues, que la mayoría de los relatos que se leen a los “primeros lectores”, o que ellos leen autónomamente, tienen similares características: el modelo “ideal” de relato para “primeros lectores”, sería aquel en el que un narrador omnisciente en tercera persona, –bien adoptando la forma de narrador tradicional o bien siendo un mero intérprete entre el personaje y el lector–, explica una historia de estructura lineal, situada en un tiempo indeterminado, y normalmente en pasado, con un valor atemporal, a un receptor o lector que interpreta la historia literalmente y que tiene las ayudas que le vienen del propio texto o de su entorno. La historia suele pertenecer al género narrativo, aunque abundan los versos intercalados, ya que el uso de la rima, así como la repetición de palabras, frases o refranes, permiten al joven lector hacer predicciones, anticiparse a la lectura.

Las historias suelen ser breves y simples, además de ser susceptibles de dividirse en secuencias narrativas, dotadas con la capacidad de ser leídas independientemente del resto del relato. Podemos apreciar la abundancia de estructuras de corte repetitivo, así como una gran correlación entre las ilustraciones y el texto. Debido al intenso uso de la repetición, muchas obras dirigidas a los “primeros lectores” son predecibles porque, para el lector, es gratificante que el libro cumpla sus expectativas de lectura. Según aumente la edad del lector, el autor intentará confundir, sobresaltar, fastidiar o satisfacer las expectativas del mismo.

4ª PARTE: BIBLIOGRAFÍA.

ACOSTA, L. A.: *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos, 1989.

ADAM, J. M.: *Le texte narratif*. París: Nathan, 1985.

— *Les textes. Types and prototypes*. París: Nathan, 1992.

ADAM, J. M. y LORDA, C.: *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel, 1999.

AGOSTO, D. E.: "One and inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks."

Children's Literature in Education, vol. 30, nº 4, 1999, pp. 267-280.

ALASIA, N.: "La importancia de la ilustración en los libros para chicos." *Educación inicial*, nº 128, 1999, pp. 19-23.

— "La aventura de leer (Nota XI). El álbum ilustrado." *Educación inicial*, nº 152, 2001, pp. 44-46.

ALBALADEJO, T.: *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante, 1986.

ALBENTOSA, J. I. y MOYA, J.: *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés*. Cuenca: UCLM, 2001.

ÁLVAREZ, M.: *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros, 1994.

ALLER, M.: "El cuento popular." *Cuadernos de Pedagogía*, nº 317, 2002, pp. 26-29.

ANDERSON, E.: *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel, 1999.

APPELBEE, A. N.: *The child's concept of story*. Chicago: Universidad de Chicago, 1978.

BARRENA P. y CANO, P. I.: *Autores españoles de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Asociación Española de Amigos del IBBY, 1991.

-
- BARRON, P. P. y BURLEY, J. Q.: *Jump Over the moon*. Nueva York: Holt, Rinehalt & Winston, 1984.
- BARROS, V. y BOSSA, N. A.: *Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea, 2001.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. M.: *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- BERMEJO, A.: *Guía de autores*. Madrid: AEALIJ, 1998.
- BERNARDINIS, A. M.: *Itinerarios. Guía crítico-histórica de narrativa y divulgación para la infancia y la juventud*. Madrid: SM, 1985.
- BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1977.
- BEUCHAT, C.: "Los primeros libros." *Colibrí*, nº 9, 1992, pp.4-7.
- "Los cuentos de fórmula llegan a la sala de clases." *Colibrí*, nº 18, 1999, pp. 6-8.
- BLAKE, Q.: "The Strange Story of the Unidentical Twins: The Patrick Hardy." *Lecture Signal*, nº 91, 2000, pp. 52-63.
- BLANCO, L.: "Libros para los más pequeños." *Espacios para la lectura*, nº 5, 2000, pp.22-23.
- BORRERO, L.: "Narrativas de fin de siglo para niños y jóvenes." *La Mancha*, nº 13, 2000, pp. 4-9.
- BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra, 1985.
- BRADFORD, C.: "Playing with Father: Anthony Browne's Picture Books and the Masculine." *Children's Literature in Education*, vol. 29, nº 2, 1998, pp. 79-96.
- "Schmalz is a Schmalz Does: Sentimentality and Picture Books." *Papers*, vol.7, nº 3, 1997, pp. 17-32.

-
- BRAVO VILLASANTE, C.: *Diccionario de autores de la Literatura Infantil Mundial*. Madrid: Escuela Española, 1985.
- BREMOND, C.: *Logique du récit*. París: Seuil. 1973.
- BRIOSCHI, F. y GIROLANO, C.: *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel, 1988.
- BRUNER, J.: *El proceso de educación*. Méjico: Uteha, 1963.
- *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- "Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios." *Infancia y aprendizaje*, nº 82, 1998, pp. 119-127.
- BRYANT, S.: *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del libro, 1983.
- CABO, R.: *Literatura Infantil y su didáctica*. Oviedo: Hocosa, 1986.
- CABO, R. (Coord.): *V Simposio de la SEDLL. La Literatura Infantil y Juvenil: su proyección en el aula*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999.
- CANO, I. y BARRENA, P.: *Autores españoles de literatura infantil y juvenil*. Madrid: AELIJ, 1991.
- CANO, A. y PÉREZ, C. (Coords.): *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas*. Cuenca: UCLM, 2003.
- CANTERO, F. J. (Coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.

-
- CANTERO, F. J.: "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura." En MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MEC, 2002, pp. 75-100.
- CAPITANELLI, M. S.: "Fundamentos para la formación docente en Literatura o sobre cómo enseñar a mirar." *Ludo*, nº 30, 1999, pp. 8-17.
- CASHDAN, S.: *La bruja debe morir*. Madrid: Debate, 2000.
- CERDÁ, H.: *Literatura Infantil y clases sociales*. Madrid: Akal, 1982.
- CERRILLO, P. C.: *Introducción a los estudios literarios*. Cuenca: El Mirador, 1998.
- "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: UCLM, 2001, pp. 79-94.
 - "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil." En CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: UCLM, 2003, pp. 17-26.
- CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *Literatura infantil*. Cuenca: UCLM, 1990.
- *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: UCLM, 1992.
 - *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: UCLM, 1999.
 - *Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Cuenca: UCLM, 2000.
 - *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: UCLM, 2001.
- CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: UCLM, 2003.

-
- "¿Qué leer y en qué momento? En CERRILLO, P. C. y YUBERO, S.: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: UCLM, 2003, pp. 237-244.
- CERVERA, J.: *La Literatura Infantil y Juvenil en la educación básica*. Madrid: Cincel, 1984.
- "Problemas de la literatura escrita para niños." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *Literatura infantil*. Cuenca: UCLM, 1990, pp. 67-84.
- *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1991.
- COHEN, R. *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los seis años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel- Kapesluz, 1980.
- COLOMER, T. (Dir.): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR, 2002.
- COLOMER, T.: "Últimos años de la Literatura Infantil y Juvenil. Desde mayo del 68 a la postmodernidad de los 80." *CLIJ*, nº 26, 1991, pp. 14-24.
- "El lector de la etapa infantil (0-6 años)." *Alacena*, nº 21, 1994-1995, pp. 17-24.
- "Los libros en la etapa infantil (2)." *Alacena*, nº 23, 1995, pp. 9-11.
- "¿Cómo terminan los cuentos?" *Espacios para la lectura*, nº 2, 1996, pp. 6-7.
- "Cómo enseñan a leer los libros infantiles". En CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. y ROMEA, C.: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997, pp. 203-208.
- *La formación del lector literario*. Madrid: FGSR, 1998.
- "Las voces que narran la historia." *CLIJ*, nº 111, 1998, pp. 18-27.
- *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.
- "Texto, imagen, imaginación." *CLIJ*, nº 130, 2000, pp. 7-17.

-
- “Aprendizajes literarios en los libros para primeros lectores.” En SIMOES, G. (et. al.): *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2002, pp. 113-123.
 - “La selección de libros para las primeras edades.” En GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 2003, pp. 39-50.
 - “Las imágenes en la imaginación.” En LÓPEZ GASENI, M. (Coord.): *Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil vasca actual. (Revista Behinola, 1999-2004)*. Navarra: Gobierno Vasco, 2004, pp. 111-128.
- COTTON, P.: *European Children's Literature I*. Kingston: Kingston University, 1996.
- "European children's literature: translating words and pictures." *The New Review of Children's Literature and librarianship*, vol.6, 2000, pp. 67-75.
- CUBELLS, F.: *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: AELIJ, 1990.
- CULLINAN, B.E. y PERSON, D.G.: *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2001.
- DESPINETTE, J.: "Considérations sur l'album contemporain." *Alice*, 1997, nº 4, pp. 14-19.
- DÍAZ ARMAS, J.: "Con ojos de niño." *CLIJ*, nº 155, 2002, pp. 7-19.
- DÍAZ-PLAJA, A.: “Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer.” En MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MEC, 2002, pp. 219-252.
- DOONAN, J.: *Looking at Pictures in Picture Book*. London: Thimble Press, 1993.

-
- "Drawing Out Ideas: A Second Decade of the Work of Anthony Browne." *The Lion and the Unicorn*, Enero 1999, vol. 23, nº 1, pp. 30-56.
- DUPONT-ESCARPIT, D.: "El libro para chiquitines." *Peonza*, nº 23, 1992, pp. 11-16.
- DURÁN, T.: "Del abecedario al álbum ilustrado" *CLIJ*, nº 5, 1989, pp. 19-25.
- *Literatura en colors*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1989.
- EGOFF, S.: *Thursday's Child: Trends and Patterns in Contemporary Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1981.
- EVANS, J.: *What's in the Picture*. Londres: Paul Chapman, 1998.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- FORSTER, E. M.: *Aspectos de la novela*. Madrid: Debate, 1995.
- FREIXAS, L.: *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya, 1999.
- GÁRATE LARREA, M.: *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.: *Cómo leer textos narrativos*. Madrid: Akal, 1989.
- GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 2003.
- GARCÍA PADRINO, J.: *Libros y literatura para niños en la España Contemporánea (1885-1995)*. Madrid: FGSR/ Pirámide, 1993.
- *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: UCLM/ Cepli, 2004.

-
- GARRALÓN, A.: "La crítica es bella." En VV. AA.: *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la Literatura Infantil y Juvenil. VII Jornadas sobre bibliotecas infantiles y escolares*. Salamanca: FGSR, 1999, pp. 35-41.
- GARRIDO, A.: *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis, 1996.
- GENETTE, G.: *Figuras III*. Barcelona : Lumen, 1989.
- *Seuils*. París: Seuil, 1987.
- *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- GÓMEZ AYET, J.: *La primera visión del arte. Iconografías del cuento infantil ilustrado. Cuentos y libros infantiles editados en España (1975-1987)*. Tesis doctoral. UCM, 1989.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea, 1987.
- GONZÁLEZ, L. D.: *Guía de clásicos de la LIJ*. Madrid: Palabra, 1997.
- GREIMAS, A. J.: *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1973.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, F.: "Cómo leer el álbum ilustrado." *CLIJ*, nº 150, 2002, pp.13-21.
- HANÁN, F.: "Códigos perdidos: recuperando imágenes en los libros ilustrados para niños." *Relalij*, Julio/Diciembre 1998, nº 8, pp. 18-23.
- HAZARD, P.: *Los libros, los niños, los hombres*. Barcelona: Juventud, 1982.
- HEARNE, B.: "Libros álbum perennes sembrados por la tradición oral." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Parapara, 1999, pp. 189-207.
- HERRERA, P.: "El niño de 0 a 6 años y los libros." *Alacena*, nº 30, 1998, pp. 27-29.

-
- HUNT, P.: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge, 1996.
- JEAN, G.: *El poder de leer*. Barcelona: GFEN, 1978.
- KIMMEL, M.: "Literatura Infantil, un círculo mágico." *Quimera*, nº 51, pp. 17-21.
- LAPESA, R.: *Introducción a los estudios literarios*. Salamanca: Anaya, 1972.
- LEWIS, D.: "La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Parapara, 1999, pp. 77-88.
- LIONNI, L.: "Ante las imágenes" *Parapara*, nº 11, 1985, pp. 26-33.
- LÓPEZ GASENI, M. (Coord.): *Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil vasca actual*. (Revista *Behinola*, 1999-2004). Navarra: Gobierno Vasco, 2004.
- LÓPEZ NARVÁEZ, C.: "Los valores en la literatura infantil." *Escritos*, 1991, pp. 5-7.
- LÓPEZ TAMÉS, R.: *Introducción a la Literatura Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- LUCIANO, M. y GRIMALDI, E.: *Literatura Infantil y desarrollo creativo*. La Coruña: Grialibros, 1998.
- LURIE, A.: *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: FGSR, 1998.
- LLUCH, G.: "En la literatura infantil: ¿la diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?" *Lectura y Vida*, nº 2, 1995, pp. 21-24.
- *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998.

-
- "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil." *Educación y Biblioteca*, nº 105, 1999, pp. 20-27.
 - *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: UCLM, 2003.
 - "Claves para analizar el texto literario." En GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 2003, pp. 9-24.
- MALLAN, K.: "Picture books as performative texts: Or how to do things words and pictures." *Papers*, vol.12, nº 2, 2002, pp. 26-37.
- MEEK, M., WARLOW, A. y BARTON, G.: *The artist as author: the strength of the double vision*. Londres: The bodley Head, 1977.
- MENDOZA, A.: *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MEC, 2002.
- MENDOZA, A. y CERRILLO, P. C.: *El intertexto lector*. Cuenca: UCLM, 2001.
- MOEBIUS, W.: "Introducción a los códigos del libro-álbum." En MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Parapara, 1999, pp. 99-114.
- MONTES, G.: *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Méjico: FCE, 1999.
- MORENO, A.: *Literatura infantil. Introducción a su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1994.

MOROTE, P.: "El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura."

En MENDOZA, A. (Dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MEC, 2002, pp. 159-197.

MORUECO YAGÜEZ, I.: "Texto e imagen." *Primeras noticias*, nº 174-175, 2000, pp. 25-31.

MUÑOZ-TEBAR, J. I. y SILVA-DÍAZ, M. C.: *El libro- álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Parapara, 1999.

NAVAS, G.: *Introducción a la Literatura Infantil: fundamentación teórico-crítica*. Venezuela: FEDUPEL, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1995.

NOBILE, A.: *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata, 1992.

NODELMAN, P.: *Words about pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Georgia: Universidad de Georgia, 1988.

— "The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books." *Children's Literature*, nº 19, 1991, pp. 1-30.

ORQUÍN, F.: "La madrastra pedagógica." *CLIJ*, nº 1, 1988, pp. 20-23.

— "La nueva imagen de la mujer." *CLIJ*, nº 11, 1989, pp. 14-19.

PADOVANI, A.: *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Barcelona: Paidós, 1999.

PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza, 1999.

PARDO, L. y RENTERO, E.: "La figura de la mujer en la Literatura Infantil." *CLIJ*, nº 96, 1997, pp. 30-36.

PARMEGIANI, C. A.: *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: FGSR, 1997.

-
- PATTE, G.: *Si nos dejaran leer...* . Bogotá: Cerlál, 1983.
- *¡Dejadles leer!* Barcelona: Pirene Editorial, 1988.
- PELEGRÍN, A.: *La aventura de oír*. Madrid: Cincel, 1982.
- *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Cincel, 1984.
- PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- PETIT, M.: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.
- PISENT, P.: *The power of the Page: Children's books and their readers*. Londres: Fulton, 1993.
- PORCAR, C.: "El uso de las ilustraciones en la Literatura Infantil." En VV. AA.: *II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia crítica de la Literatura Infantil e ilustración ibéricas*. Badajoz: Junta de Extremadura, 2000, pp. 277-278.
- POZUELO, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1994.
- PROPP, V.: *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1974.
- *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, 1985.
- PUNTES, S.: *Literatura infantil: materia y forma. Literatura Infantil y Juvenil*. Montevideo: Asociación Uruguaya de Literatura Infantil y Juvenil, 1987.
- QUINTANAL, J.: "La lectura de regazo." En VV. AA.: *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia Crítica de la Literatura Infantil e ilustración ibéricas*. Badajoz: Junta de Extremadura, 2000, p. 335.
- REYES, Y.: "Un mundo de palabras habitado por el hombre. Reflexiones en torno a una propuesta de lectura construida por padres, niños y maestros." *Amigos del libro*, nº 28, 1995, pp. 24-34.

-
- RICO, L.: *Si tu hijo te pide un libro*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- RICHAUDEAU, F.: *La legibilidad. Investigaciones actuales*. Madrid: FGSR-Pirámide, 1987.
- RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna, 1991.
- RODRÍGUEZ ALMODOVAR, A.: *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.
- ROSETTI, V. M. (de): *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1987.
- SÁIZ RIPOLL, A.: "El discurso literario infantil. Características globales." *Primeras Noticias*, nº 146, 1997, pp. 61-65.
- SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Literatura infantil y lenguaje literario. Papeles de Pedagogía*. Barcelona. Paidós, 1995.
- SAVATER, F.: *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus, 1994.
- *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, 1997.
- SCHULEVITZ, U.: "What is a picture book?" *Wilson Library Bulletin*, Vol. 55, nº 2, 1980, pp. 98-101.
- SEGRE, C.: *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta, 1976.
- SENABRE, R.: "Literatura infantil y punto de vista narrativo." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: UCLM, 1992, pp. 27-34.
- SILVA-DÍAZ, M.C.: *¡Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionesales en el álbum*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis Doctoral), 2002.

-
- SIMÕES, G. (et. al.): *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das jornadas DCILM 2002*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2003.
- SORIANO, M.: *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihué, 1995.
- SOTOMAYOR, M. V.: "Personajes literarios infantiles de series: ¿caracteres o tipos? *Amigos del libro*, nº 42, 1998, pp. 38-46.
- "Literatura en serie." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: UCLM, 2001, pp. 41-66.
- SPINK, J.: *Niños lectores*. Madrid: FGSR, 1990.
- STEPHENS, J.: *Language and Ideology in Children's Fiction*. Londres: Longman, 1992.
- TABERNERO, R.: "Hacia una definición del narrador: algunas notas acerca de la focalización en los relatos dirigidos a los lectores infantiles." En CANO, A. y PÉREZ, C.: *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas*. Cuenca: UCLM, 2003, pp. 535-546.
- TODOROV, T.: *Gramática del Decamerón*. Madrid: Josefina Betancor, 1973.
- *Poétique de la prose*. París: Le Seuil, 1973.
- TURÍN, A.: *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas, 1995.
- *Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Salamanca: FGSR, 1996.
- URÍA, E.: *La ilustración en la literatura infantil y juvenil y la educación visual y plástica*. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes. UPV, 1991.
- URIBE, V.: "La opción por el álbum: una mirada desde Ediciones Ekaré." *Primeras Noticias*, nº 184, 2002, pp. 23-25

VAN DIJK, T.: *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1978.

— *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

VANDERGRIFF, K.E.: *Child and Story: The Literary Connection*. Nueva York: Neal-Schuman, 1980.

VILLANUEVA, D.: *Comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Ediciones Júcar.

WALL, B.: *The narrator's Voice: the dilemma of children's fiction*. Londres: MacMillan, 1991.

WELLS, G.: *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia, 1988.

WENSELL, U.: "La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia." En GARCÍA PADRINO, J. (Dir.): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 2003, pp. 97-109.

YUBERO, S.: "Animación a la lectura en diversos contextos." En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J.: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: UCLM, 1996, pp. 59-70.

ANEXO I: CORPUS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (DEA)

ALCÁNTARA, Ricardo (1989), *El pirata valiente*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Gusti).

ALONSO, Fernando (2002), *El hombrecillo de papel*. Madrid: Gaviota.

BALLAZ, Jesús (1998), *El árbol de los pájaros*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Jesús Gabán).

BALZOLA, Asunción (1988), *Munia y la luna*. Barcelona: Destino.

BLAKE, Quentin (1995), *Míster Magnolia*. Madrid: Altea.

BRÖGUER, Achim (1996), *Buenos días, querida ballena*. Barcelona: Juventud. (Ilustraciones de Gisela Kalow).

BRUNHOFF, Jean de (1985), *El viaje de Babar*. Madrid: Alfaguara.

BUCHHOLZ, Quint (1998), *Duerme bien, pequeño oso*. Salamanca: Lóguez.

CAÑIZO, José Antonio del (1986), *El pintor de recuerdos*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Alfonso Ruano).

DAVI (1996), *Historias de soles*. Barcelona: Destino.

GISBERT, Joan Manuel (1991), *El guardián del olvido*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Alfonso Ruano).

GRIMM, Hnos. (1995), *Hansel y Gretel*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Cristina Losantos).

JANOSCH (1987), *El hombrecillo de la manzana*. Barcelona: Lumen.

LEAF, Munro (1978), *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóguez. (Ilustraciones de Werner Klemke).

LEVERT, Claude (1985), *Pedro y su roble*. Valladolid: Miñón. (Ilustraciones de Carme Solé).

ANEXOS

LIONNI, Leo (1988), *Frederick*. Barcelona: Lumen.

LOBEL, Arnold (1995), *Días con Sapo y Sepo*. Madrid: Alfaguara.

MACHADO, Ana María (2000), *Niña bonita*. Caracas: Ekaré. (Ilustraciones de Rosana Faría).

MACKEE, David (1987), *El día de Elmer*. Madrid: Anaya.

MARI, Iela (1999), *El erizo de mar*. Madrid: Anaya.

McBRATNEY, Sam (1998), *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Anita Jeram).

MINARIK, Elme Holmelund (1999), *Un beso para osito*. Madrid: Alfaguara. (Ilustraciones de Maurice Sendak).

NADJA (1993), *El chiringuito de Momo*. Madrid: SM.

OSORIO, Marta (1984), *Mazapán*. Valladolid: Miñón. (Ilustraciones de Irene Bordoy).

PELLICER, Carlos (1997), *Julieta y su caja de colores*. México: FCE.

RÓDENAS, Antonia (1994), *Rimas de Luna*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Asun Balzola).

ROSS, Tony (1994), *A dormir*. Barcelona: Timun Mas.

SHELDON, Dyan (1993), *El canto de las ballenas*. Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Gary Blythe).

WADDELL, Martin (1997), *¿No duermes, osito?* Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Barbara Firth).

WELLS, Rosemary (1981), *Julieta, estate quieta*. Madrid: Altea.

ANEXO II: CORPUS DE LA TESIS

ALCÁNTARA, Ricardo (1989), *El pirata valiente*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Gusti).

ALEXANDER, Marta (1986), *Te defenderé de las fieras*. Madrid: Altea.

ALONSO, Fernando (2002), *El hombrecillo de papel*. Madrid: Gaviota.

ANDERSEN, Hans Christian (1997), *El patito feo*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Max).

ANDREU, Mabel (2001), *Doña Desastre*. Barcelona: Edebé. (Ilustraciones de Mabel Piérola).

BALZOLA, Asunción (1990), *Munia y la luna*. Barcelona: Destino.

BALLAZ, Jesús (1998), *El árbol de los pájaros*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Jesús Gabán).

BALLESTEROS, Xosé (1999), *El pequeño conejo blanco*. Pontevedra: Kalandraka. (Ilustraciones de Óscar Villán).

BANKS, Kate (1999), *Si la luna pudiera hablar*. Barcelona: Juventud. (Ilustraciones de Georg Hallensleben).

BARRIE, James M. (2000), *Peter Pan*. León: Everest. (Ilustraciones de Walt Disney).

BARRILARO, Sandra (2000), *Bajo las estrellas*. Madrid: Kókinos.

BASCH, Adela (1993), *Había una vez una [pluma]*. Buenos Aires: Coquena. (Ilustraciones de Óscar Rojas).

BAUMGART, Klaus (1997), *La estrella de Laura*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

BECK, Ian (2001), *En casa antes de anochece*. Barcelona: Juventud.

BEDFORD, David (2000), *Cuando sea grande*. Barcelona: Beascoa. (Ilustraciones de Jane Chapman).

BEER, Hans de (1988), *Osito polar, ¡vuelve pronto!* Barcelona: Lumen.

BIONDI, Ghislaine (2001), *El gigante y los pájaros*. Barcelona: Timun Mas. (Ilustraciones de Rebecca Drautemer).

BLAKE, Quentin (1995), *Míster Magnolia*. Madrid: Altea.

BOEGEHOLD, Lindley (1999), *Contando ositos de goma*. Barcelona: Zendrera Zariquiey. (Ilustraciones de Pam Wall).

BRÖGUER, Achim (1996), *Buenos días, querida ballena*. Barcelona: Juventud. (Ilustraciones de Gisela Kalow).

BROUTIN, Alain (1999), *Baldomero va a la escuela*. Barcelona: Corimbo. (Ilustraciones de Frederick Stehr).

BROWNE, Anthony (1995), *El libro de los cerdos*. México: FCE.

BRUNHOFF, Jean de (1985), *El viaje de Babar*. Madrid: Alfaguara.

BUCHHOLZ, Quint (1998), *Duerme bien, pequeño oso*. Salamanca: Lóguez.

BUNTING, Eve (2000), *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* Barcelona: Juventud. (Ilustraciones de Lesley Pham).

CAIN, Sheridan (2000), *La pequeña tortuga y la canción del mar*. Barcelona: Zendrera Zariquiey. (Ilustraciones de Norma Burgin).

CANO, Carles (1999), *¡¡¡Papá... !!!* Madrid: Anaya. (Ilustraciones de Paco Giménez).

CAÑIZO, José Antonio del (1986), *El pintor de recuerdos*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Alfonso Ruano).

CARASUSAN, Gloria (1977), *Los tres osos y bucles de oro*. Barcelona: Juventud.

-
- CASTILLO, Fidel del (2000), *La mágica historia del Ratoncito Pérez*. Barcelona: Edebé. (Ilustraciones de Mabel Piérola).
- CASTRO, Griselda (2000), *De cómo nacieron las sirenas*. Barcelona: Edebé. (Ilustraciones de Gustavo Roldán).
- COLLODI, Carlo (1995), *Pinocho*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Lluísot).
- COOPER, Helen (1999), *¡Ha sido el pequeño monstruo!* Barcelona: Juventud.
- DAVI (1996), *Historias de soles*. Barcelona: Destino.
- DELESSERT, Etienne (1981), *Cómo el ratón descubre el mundo al caerle una piedra en la cabeza*. Madrid: Altea.
- FALCONER, Ian (2001), *Olivia*. Barcelona: Serres.
- GERAGHTY, Paul (1998), *Yamina*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.
- GISBERT, Joan Manuel (1990), *El guardián del olvido*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Alfonso Ruano).
- GLIORI, Deby (2000), *Siempre te querré*. Barcelona: Timun Mas.
- GRAY, Nigel (1999), *Osito y su abuelo*. Barcelona: Timun Mas. (Ilustraciones de Vanessa Caban).
- GREJNIEC, Michael (1999), *¿A qué sabe la luna?*. Pontevedra: Kalandraka.
- GRIMM, Hnos. (1995), *Hansel y Gretel*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Cristina Losantos).
- (1993), *Caperucita Roja*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Pau Estrada).
- (1997), *Blancanieves*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Tom Schamp).

-
- (2000), *Los siete cabritos*. Pontevedra: Kalandraka. (Ilustraciones de Sofía Rodríguez y Ana Míguez).
- (1998), *Los tres cerditos*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Joan Pere).
- HEMINGWAY, Ernest (1989), *El toro fiel*. Madrid: Debate. (Ilustraciones de Arcadio Lobato).
- HENKES, Kevin (1999), *Crisantemo*. León: Everest.
- HERBAUTS, Anne (2000), *La luna*. Madrid: Kókinos.
- HISSEY, Jane (1996), *El viejo oso*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.
- JANOSCH (1987), *El hombrecillo de la manzana*. Barcelona: Lumen.
- JOLY, Fanny (1991), *¿Quién tiene miedo a la tormenta?* Madrid: Anaya. (Ilustraciones de Jean Noel Rochut).
- LARRONDO, Valerie (2001), *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*. Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Claudine Desmarteau).
- LEAF, Munro (1994), *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóguez. (Ilustraciones de Werner Klemke).
- LEGGE, David (1995), *¿Qué pasa aquí, abuelo?* Barcelona: Juventud.
- LEVERT, Claude (1979), *Pedro y su roble*. Valladolid: Miñón. (Ilustraciones de Carme Solé).
- LIONNI, Leo (2002), *Frederick*. Barcelona: Lumen.
- LOBATO, Arcadio (1987), *El valle de la niebla*. Madrid: SM.
- LOBEL, Arnold (2000), *Días con Sapo y Sepo*. Madrid: Alfaguara.
- (2000), *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka.
- MACHADO, Ana María (1997), *Niña bonita*. Caracas: Ekaré. (Ilustraciones de Rosana Faría).

-
- MAGNIER, Thierry (2003), *Babel y el ángel*. Barcelona: Serres. (Ilustraciones de Georg Hallensleben).
- MAINÉ, Margarita (1998), *Una montaña para Pancho*. Barcelona: Edebé. (Ilustraciones de Nora Hilb).
- MARI, Iela (1999), *El erizo de mar*. Madrid: Anaya.
- MATHIEU, Renada (1998), *¡Han cazado la luna!*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Montserrat Cabo).
- MAYER, Mercer (2001), *Una pesadilla en mi armario*. Pontevedra: Kalandraka.
- MCBRATNEY, Sam (1998), *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Anita Jeran).
- MCKEE, David (2002), *El día de Elmer*. Madrid: Anaya.
- MINARIK, Else Holmelund (1995), *Un beso para Osito*. Madrid: Alfaguara. (Ilustraciones de Maurice Sendak).
- NADJA (1993), *El chiringuito de Momo*. Madrid: SM.
- OSORIO, Marta (1984), *Mazapán*. Valladolid: Miñón. (Ilustraciones de Irene Bordoy).
- PAOLA, Tomie de (1986), *Un pasito y otro pasito*. Caracas: Ekaré.
- PELLICER, Carlos (1997), *Julieta y su caja de colores*. México: FCE.
- PERRAULT, Charles (1997), *Cenicienta*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Montse Fransoy).
- (2001), *Pulgarcito*. Barcelona: Montena. (Ilustraciones de Charlotte Roederer).
- (1996), *El gato con botas*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de José Luís Merino).

-
- (1997), *La bella durmiente*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Christoph Abbrederis).
- PESCETTI, Luis María (1998), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Madrid: Alfaguara. (Ilustraciones de O'Kif).
- PILKEY, David (1994), *Hally Tosis*. Barcelona: Juventud.
- RIDDELL, Chris (1998), *El señor Debajodelacama*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROBBERECHT, Thierry (2002), *Mi padre fue rey*. Zaragoza: Edelvives. (Ilustraciones de Philippe Goosens).
- RÓDENAS, Antonia (1999), *Rimas de Luna*. Madrid: SM. (Ilustraciones de Asun Balzola).
- ROSS, Tony (1995), *A dormir*. Barcelona: Timun Mas.
- SENDAK, Maurice (1996), *Donde viven los monstruos*. Estados Unidos: Harper Trophy.
- SEYVOS, Florence (1999), *La tempestad*. Barcelona: Corimbo. (Ilustraciones de Claude Ponti).
- SHELDON, Dyan (1995), *El canto de las ballenas*. Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Gary Blythe).
- SILVERSTEIN, Shel (1997), *El árbol generoso*. Caracas: Litexsa Venezolana.
- SOLÉ, Carme (1990), *Juan es muy pequeño*. Madrid: SM.
- SOLER, Carola (1997), *La ratita presumida*. Barcelona: La Galera. (Ilustraciones de Joma).
- SOLOTAREFF, Gregorie (2002), *Nieve*. Barcelona: Corimbo. (Ilustraciones de Olga Lecaye).
- STEHR, Frédérick (2001), *Las tres cerditas*. Barcelona: Corimbo.
- TAKAMADO, Hisako de (1999), *Luly, el iceberg*. Barcelona: Zendrera Zariquiey. (Ilustraciones de Warabé Aska).

ANEXOS

UNGERER, Tomy (1975), *Los tres bandidos*. Valladolid: Miñón.

URBERUAGA, Emilio (1991), *La selva de Sara*. Madrid: Espasa Calpe.

VAN GENECHTEN, Guido (2001), *ConMigo*. Zaragoza: Edelvives.

WADDELL, Martín (1997), *¿No duermes, Osito?* Madrid: Kókinos. (Ilustraciones de Barbara Firth).

WEATHERBY, Mark Alan (1999), *Mi dinosaurio*. Madrid: Kókinos.

WELLS, Rosemary (1981), *Julieta, estate quieta*. Madrid: Altea.

WILD, Margaret (2000), *Nana vieja*. Caracas: Ekaré. (Ilustraciones de Ron Brooks).

ZIMNIK, Reiner (1975), *El viaje en globo de Guillermo*. Valladolid: Miñón.

ANEXO III: Características técnicas de los libros seleccionados

<u>Título</u>	<u>Formato</u>		<u>Ilustración</u>		<u>Tipografía</u>		<u>Tapa</u>	<u>Color</u>	<u>Prosa/verso</u>	<u>Número de páginas</u>
	<u>Tamaño</u>	<u>Forma</u>	<u>Nº</u>		<u>Cursiva/ Versalita</u>	<u>Mayúscula/ Minúscula</u>	<u>Dura/ blanda</u>	<u>Color/ blanco y negro</u>		
<i>El pirata valiente</i>	19'5x15	Rectangular vertical	10	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Verso	12
<i>Te defenderé de las fieras</i>	18x11	Rectangular vertical	27	75	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: bicromía	Prosa	38
<i>El hombrecillo de papel</i>	18'5x13	Rectangular vertical	26	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos y fotos	Prosa	58
<i>El patito feo</i>	22x22	Cuadrada	14	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>Doña Desastre</i>	19x18	Cuadrada	17	75	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	32
<i>El árbol de los pájaros</i>	19x17'5	Rectangular vertical	15	50	Cursiva	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	24
<i>Munia y la luna</i>	23x22'5	Cuadrada	16	40	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	24
<i>El pequeño conejo blanco</i>	22x22'5	Cuadrada	11	100	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	22
<i>Si la luna pudiera hablar</i>	26'5x24	Cuadrada	17	90	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	36
<i>Peter Pan</i>	17x13	Rectangular vertical	15	50	Versalita	Minúscula	blanda	Color: cálidos	Prosa	16
<i>Bajo las estrellas</i>	26'5x24'5	Cuadrada	12	50	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: azul y plata	Prosa	24
<i>Había una vez una pluma</i>	17x17	Cuadrada	68	50	Versalita	Mayúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	20
<i>La estrella de Laura</i>	28'5x22	Rectangular vertical	21	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32

ANEXOS

Título	Formato		Ilustración		Tipografía		Tapa	Color	Prosa/ verso	Número de páginas
	Tamaño	Forma	Nº	%	Cursiva/ Versalita	Mayúscula/ minúscula	Dura/ blanda	Color/ blanco y negro		
<i>En casa antes de anocheecer</i>	26'5x21'5	Rectangular vertical	27	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Cuando sea grande</i>	28x23	Rectangular vertical	20	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	28
<i>Osito polar, ¡vuelve pronto!</i>	29'5x22	Rectangular vertical	27	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	28
<i>El gigante y los pájaros</i>	30'5x25	Rectangular vertical	20	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	32
<i>Míster Magnolia</i>	14'5x10	Rectangular vertical	22	90	Versalita	Minúscula	Blanda	Blanco y negro	Verso	32
<i>Contando ositos de goma</i>	21x21	Cuadrada	27	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Verso	24
<i>Buenos días querida ballena</i>	23x21'5	Cuadrada	30	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	26
<i>Baldomero va a la escuela</i>	22x21	Cuadrada	18	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	26
<i>El libro de los cerdos</i>	26x22	Cuadrada	36	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>El viaje de Babar</i>	18x12,5	Rectangular vertical	37	75	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	48
<i>Duerme bien, pequeño oso</i>	28x25	Rectangular vertical	19	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: realistas	Prosa	32
<i>Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?</i>	24x21	Cuadrada	26	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>La pequeña tortuga y la canción del mar</i>	23x27	Rectangular horizontal	22	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: realistas	Prosa	32
<i>¡¡Papááá!!!</i>	20x20	Cuadrada	15	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>El pintor de recuerdos</i>	29'5x20	Rectangular vertical	18	85	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	26

ANEXOS

[illegible]

ANEXOS

Título	Formato		Ilustración		Tipografía		Tapa	Color	Prosa/ verso	Número de páginas
	Tamaño	Forma	Nº	%	Cursiva/ Versalita	Mayúscula/ minúscula	Dura/ blanda	Color/ blanco y negro		
<i>Blancanieves</i>	22x22	Cuadrada	13	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Los siete cabritos</i>	22'5x22'5	Cuadrada	13	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	24
<i>Los tres cerditos</i>	22x22	Cuadrada	12	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa y verso	26
<i>El toro fiel</i>	21'5x12	Cuadrada	25	75	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: fríos	Prosa	40
<i>Crisantemo</i>	28x21'5	Rectangular vertical	64	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>La luna</i>	36x28	Rectangular vertical	12	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	28
<i>El viejo oso</i>	26x20'5	Rectangular vertical	15	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	40
<i>El hombrecillo de la manzana</i>	29x20'5	Rectangular vertical	15	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	36
<i>¿Quién tiene miedo a la tormenta?</i>	24x18	Rectangular vertical	24	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>Mamá fue pequeña antes de ser mayor</i>	17x17	Cuadrada	29	50	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	44
<i>Ferdinando el toro</i>	23'5x17	Rectangular vertical	41	75	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	84
<i>¿Qué pasa aquí, abuelo?</i>	26x27	Cuadrada	17	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Pedro y su roble</i>	30'5x23'5	Rectangular vertical	17	80	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>Frederick</i>	27x22'5	Rectangular vertical	15	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	32
<i>El valle de la niebla</i>	29'5x20	Rectangular vertical	17	80	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	28

ANEXOS

Título	Formato		Ilustración		Tipografía		Tapa	Color	Prosa/ verso	Número de páginas
	Tamaño	Forma	Nº	%	Cursiva/ Versalita	Mayúscula/ minúscula	Dura/ blanda	Color/ blanco y negro		
<i>Días con Sapo y Sepo</i>	19x15'5	Rectangular vertical	57	50	Cursiva	Minúscula	Blanda	Color: bicromía	Prosa	68
<i>Historias de ratones</i>	22'5x15'5	Rectangular vertical	116	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: bicromía	Prosa	64
<i>Niña bonita</i>	18'5x23	Rectangular horizontal	13	50	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	24
<i>Babel y el ángel</i>	26x24	Cuadrada	23	100	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	40
<i>Una montaña para Pancho</i>	19x18	Cuadrada	16	75	Versalita	Mayúsculas	Blanda	Color: fríos	Prosa	32
<i>El erizo de mar</i>	20x20	Cuadrada	29	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	36
<i>¡Han cazado la luna!</i>	19x17'5	Cuadrada	13	50	Cursiva	Minúscula	Blanda	Color: fríos	Prosa	24
<i>Una pesadilla en mi armario</i>	27'5x21'5	Rectangular vertical	23	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: casi blanco y negro	Prosa	38
<i>Adivina cuánto te quiero</i>	25x22	Rectangular vertical	28	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: realistas	Prosa	32
<i>El día de Elmer</i>	16'5x16'5	Cuadrada	7	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	14
<i>Un beso para osito</i>	19x15,5	Rectangular vertical	31	90	Cursiva	Minúscula	Blanda	Color: bicromía	Prosa	36
<i>El chiringuito de Momo</i>	19x15	Rectangular vertical	31	75	Cursiva	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Mazapán</i>	20x19'5	Cuadrada	26	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa y verso	28
<i>Un pasito y otro pasito</i>	20x19'5	Cuadrada	35	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	52
<i>Julieta y su caja de colores</i>	30x25	Rectangular vertical	29	75	Cursiva	Mayúscula	Dura	Blanco y negro con colores cálidos	Prosa	36

ANEXOS

Título	Formato		Ilustración		Tipografía		Tapa	Color	Prosa/ verso	Número de páginas
	Tamaño	Forma	Nº	%	Cursiva/ Versalita	Mayúscula/ minúscula	Dura/ blanda	Color/ blanco y negro		
<i>Cenicienta</i>	22x22	Cuadrada	12	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>Pulgarcito</i>	20x17	Rectangular vertical	33	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>El gato con botas</i>	22x22	Cuadrada	12	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>La bella durmiente</i>	22x22	Cuadrada	12	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge</i>	19x15'5	Cuadrada	69	90	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Hally Tosis</i>	26x21	Rectangular vertical	26	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	34
<i>El señor Debajodelacama</i>	19'5x13	Rectangular vertical	20	80	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Mi padre fue rey</i>	30x21'5	Rectangular vertical	13	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28
<i>Rimas de luna</i>	19x15	Rectangular vertical	17	75	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: fríos	Verso	28
<i>A dormir</i>	16'5x16'5	Cuadrada	14	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	14
<i>Donde viven los monstruos</i>	25x22	Rectangular horizontal	18	75	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: fríos	Prosa	38
<i>La tempestad</i>	27x25'5	Cuadrada	25	90	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: fríos	Prosa	36
<i>El canto de las Ballenas</i>	23'5x29'5	Rectangular horizontal	13	75	Versalita	Minúscula	Dura	Colores: realistas	Prosa	28
<i>El árbol generoso</i>	23'5x18	Rectangular vertical	26	50	Versalita	Minúscula	Dura	Blanco y negro	Prosa	58

ANEXOS

Título	Formato		Ilustración		Tipografía		Tapa	Color	Prosa/ verso	Número de páginas
	Tamaño	Forma	Nº	%	Cursiva/ Versalita	Mayúscula/ minúscula	Dura/ blanda	Color/ blanco y negro		
<i>Juan es muy pequeño</i>	19x15	Rectangular vertical	11	100	Cursiva	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	14
<i>La ratita presumida</i>	22x22	Cuadrada	12	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa y verso	28
<i>Nieve</i>	31x23	Rectangular vertical	17	50	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	40
<i>Las tres cerditas</i>	25x30'5	Rectangular horizontal	20	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>Luly, el iceberg</i>	26'5x25	Cuadrada	19	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	44
<i>Los tres bandidos</i>	29'5x21	Rectangular vertical	19	90	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	44
<i>La selva de Sara</i>	19'5x13	Rectangular vertical	29	50	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: cálidos	Prosa	32
<i>ConMigo</i>	30x21'5	Rectangular vertical	13	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Prosa	28
<i>¿No duermes, osito?</i>	27x22	Rectangular vertical	21	95	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	36
<i>Mi dinosaurio</i>	30x24	Rectangular vertical	15	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: fríos	Verso	30
<i>Julieta, estate quieta</i>	17,5x11	Rectangular vertical	26	90	Versalita	Minúscula	Blanda	Color: casi blanco y negro	Verso	48
<i>Nana vieja</i>	26x24'5	Cuadrada	30	75	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	32
<i>El viaje en globo de Guillermo</i>	31x23'5	Rectangular vertical	19	100	Versalita	Minúscula	Dura	Color: cálidos	Prosa	28

ANEXO IV: RESUMEN BIO-BIBLIOGRÁFICO

DE LOS AUTORES E ILUSTRADORES SELECCIONADOS¹

AUTORES:

❖ **Ricardo Alcántara:**

Nació en Montevideo, Uruguay, en 1946 y estudió la carrera de Psicología en Brasil, aunque se ha dedicado de lleno a la LI. Ha publicado más de cien obras, algunas de las cuales se han incluido en la Lista de Honor de la Comisión Católica Española de la Infancia (a partir de aquí CCEI). Sus libros han sido premiados en diversos certámenes literarios. Su primer libro, *Guaraçu*, recibió en 1973 una mención de Honor en el Premio de LI “Governador do Estado” de Sao Paulo (Brasil) y en 1979 obtuvo el Premio de la Crítica “Serra d’Or” como mejor libro del año. En 1987 mereció el Premio “Lazarillo” con *Un cuento grande como una casa*; y en 1990 fue galardonado con el Premio “Apel.les Mestres” por *Uña y carne*, y el “Austral Infantil” por *Un cabello azul*.

❖ **Marta Alexander:**

Nació en 1920 en Nueva York pero reside en Hawai, donde ha escrito e ilustrado más de sesenta libros para niños. El libro *Blackboard Bear* fue elegido por el *New York Times* como uno de los mejores libros del año y *More over twerp* fue galardonado con el premio “The Blue Grass” en 1984. En su faceta como ilustradora hemos de destacar *Poems and Prayers for the very young* por haber vendido más de dos millones de copias.

❖ **Fernando Alonso:**

Nació en Burgos en 1941. Licenciado en Filología Románica y doctor en Filología Hispánica, su experiencia profesional ha estado ligada, desde hace más de veinticinco años, a los libros infantiles y los medios de comunicación, especialmente a la televisión, llegando a

¹ Datos obtenidos en las revistas electrónicas *Imaginaria* y *Cuatrogatos*, páginas personales de los autores e ilustradores, así como en VV. AA.: *Guía de autores*. Madrid: AELIJ, 1999 y en VV. AA.: *Guía de Ilustradores*. Madrid: AELIJ, 1997.

dirigir para TVE la división de Investigación y Documentación de programas infantiles y juveniles, y siendo el responsable de algunos de ellos.

Los libros de Fernando Alonso han merecido diversos e importantes premios nacionales e internacionales, entre ellos, el prestigioso "Lazarillo" en 1977, por *El hombrecillo vestido de gris y otros cuentos*. *El hombrecillo de papel*, también ilustrado por él, recibió tres premios en 1979: la calificación de "Libro de interés infantil" por el Ministerio de Cultura y la inclusión en dos listas de honor: la de la CCEI y la Especial "Hans Christian Andersen". Ha sido galardonado en dos ocasiones por la Fundación "José Martí" de Costa Rica: en 1995 obtuvo la Mención Especial del Premio Mundial de Literatura "José Martí" y en 1997 el "Premio al conjunto de su obra".

❖ **Hans Christian Andersen:**

Nació en Odense, en la isla de Fionia (Dinamarca) en 1805. Tuvo una infancia difícil, llena de dificultades económicas. En 1819 marcha a Copenhague dedicándose al teatro pero, aunque no triunfó en este empeño, consiguió que Jonás Collin se fijara en él y le tomara bajo su protección. Gracias a él pudo estudiar, viajar por toda Europa y, sobre todo, escribir. Tuvo una larga producción literaria que comprendía obras de teatro, poesías, novelas y libros de viajes, pero por lo que realmente fue conocido Andersen fue por su faceta como cuentista. Publicó un total de 156 cuentos. Al principio reelaboraba cuentos populares de distinto origen, pero poco a poco va inspirándose en su propia invención. El autor se introduce en las narraciones de muchos de sus cuentos como *El patito feo*, que refleja su trayectoria vital y artística. Hans Christian Andersen murió en 1875 y es considerado la figura más relevante de la LI de su patria y todo un clásico a nivel mundial.

❖ **Jesús Ballaz Zabalza:**

Nació en Navarra en 1946. Obtuvo una beca en la *Internationale Jugendbibliothek* de Munich y como editor fue el creador e impulsor del Premio "Europa" de Literatura Infantil y Juvenil. Fue galardonado con el "Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil a la mejor

labor de traducción entre lenguas nacionales” en 1982 y el “Premio Nacional a la mejor labor de crítica e investigación” en 1983.

❖ **Xosé Ballesteros:**

Xosé Ballesteros Rei nació en Vigo en 1956. Es editor y director comercial de la editorial Kalandraka. Como autor recibió en 1993 el Premio “García Barros” con *Talego*.

❖ **Kate Banks:**

Nació en Maine, estudió en Wellesley College y realizó un máster en Historia en la Universidad de Columbia. Comenzó a trabajar en LI con la editorial Alfred A. Knopf de Nueva York, hasta que se mudó a Europa donde vivió primero en Roma y después en el sur de Francia. *Si la luna pudiera hablar* mereció en 1998 los premios “Boston Globe” y “Horn Book Picture Book Award” y en 1999 fue “American Libraries Association Notable Children’s Book”; *The Night Worker* obtuvo el premio “Charlotte Zolotow” en 2001. Actualmente reside en el Sur de Francia con su marido y sus dos hijos.

❖ **James Matthew Barrie:**

James Matthew Barrie nació en Kirriemuir, Escocia, en 1860. Cuando tenía cinco años su hermano falleció en un terrible accidente y su madre antepuso su recuerdo al del hijo vivo a quien pareció incluso coger aversión.

En Londres, el escritor vivía cerca de los Jardines de Kensington, donde solía dar largos paseos y entablar conversaciones con los niños a los que incluso complacía relatando cuentos muy interesantes. Uno de estos relatos fue *Peter Pan*, obra de la que hizo muchas versiones: en 1904 lo transformó en teatro y en 1911 lo convirtió en cuento, donando todos los derechos de la publicación al Hospital Infantil de Londres.

❖ **Adela Basch:**

Nació en Buenos Aires en 1946. A partir de 1989 participa en la coordinación de diversos eventos relacionados con la promoción de la lectura infantil. Entre 1989 y 1993 fue

miembro de la comisión directiva de la Asociación Argentina de Literatura Infantil y Juvenil (ALIIA) y, a partir de 1993, trabaja como directora de colecciones infantiles y juveniles de la editorial Coquena. Actualmente reparte su tiempo entre su dedicación a la LI y la promoción a la Lectura. Ha escrito ensayos teóricos para investigadores y obras de teatro y cuentos para niños. En el campo del teatro, recibe en 1999 la “Mención Especial de la Dirección de Cultura y Educación de Necochea”.

❖ **Hans de Beer:**

Nació en Muiden, un pequeño pueblo cercano a Amsterdam (Holanda) donde estudió Ilustración en la Academia de Arte Rietveld. Es conocido mundialmente por la serie que tiene como protagonista a *Osito Polar*, que ha tenido un gran éxito, ha merecido diversos premios y ha sido traducido a más de dieciocho idiomas y publicado en veintisiete países.

❖ **David Bedford:**

Nació en Barnstaple, Devon, en 1969 pero pronto se mudó a Warrington, en el norte de Inglaterra, donde cursó sus estudios universitarios. Fue Becario de Investigación en la OTAN en América intentando descubrir nuevos antibióticos y obteniendo el grado de doctor. Actualmente reside en Norfolk, Inglaterra, y se dedica a escribir historias para niños y adultos.

❖ **Achim Bröger:**

Nació en 1944 en Erlangen, Alemania. *Buenos días, querida ballena* fue seleccionado en la lista "Best European Children's Book" en 1976 y nominado para el premio "Mildred L. Batchelder" en 1977. Asimismo mereció el galardón al mejor libro juvenil alemán por *Moritzgeschichten* en 1979 y el premio "Deutscher-jarro-endliteraturpreis" por *Pizza y Óscar*.

❖ **Alain Broutin:**

Nació en Orleans en 1952. Es Licenciado en Letras y el autor de la mayoría de los álbumes ilustrados por Frédéric Stehr.

❖ Jean de Brunhoff :

Nació en París en 1899 y cursó sus estudios en L'Ecole Alsacienne. Es considerado uno de los creadores del álbum ilustrado moderno. En 1924 se casó con Cécile Sabouraud, quien inventaba para sus hijos unas historias que tenían como protagonista al hoy célebre *Babar*. En 1931 apareció *Historia de Babar* publicado por la Editorial del Jardin des Modes, al que seguirían seis obras más. Jean de Brunhoff murió en 1937 dejando inconclusas varias historias y sería su hijo Laurent quien continuaría la serie.

❖ Eve Bunting:

Anne Evelyn Bunting nació en 1928 en Maghera, Irlanda. Se graduó en 1945 en un Colegio Metodista del norte de Irlanda y estudió en la Universidad de Queens (Belfast). Se casó en 1951 y emigró a los Estados Unidos en 1959, país del que obtuvo la nacionalidad en 1969. Atendió clases de escritura creativa en Pasadena City College y comenzó a publicar en 1972. En la actualidad imparte clases de escritura creativa en la Universidad de California y ha publicado más de ciento treinta libros para niños, algunos de los cuales han sido premiados en diversos certámenes literarios como el "Golden Kite Award" en 1976 y la medalla "Randolph Caldecott" que otorga la "Asociación de Bibliotecas Americanas" en 1995. Su libro *Ghost of Summer* ganó el "Southern California Council on Literature for Children and Young People Award for Fiction" en 1978, y *Winter's Coming* fue uno de los diez mejores libros de 1977 según el *New York Times*. *If I Asked You, Would You Stay* fue incluido en 1984 en la selección de la "American Library Association" como uno de los mejores libros para niños y en 1984 recibió el premio especial "PEN" por su contribución a la LI.

❖ Sheridan Cain:

Nació en Londres en 1952. Abandonó sus estudios a los quince años para escribir libros infantiles por lo que siguió un curso de escritura para niños conducido por la escritora Elizabeth Hawkins. Siempre se ha sentido muy atraída por el mundo animal, en el que centra sus relatos como *Why so sad, Brown Rabbit?* o *Look out for the Big Bad Fish!*

❖ **Carles Cano Peiro:**

Nació en Valencia en 1957. Ha sido animador y cuentacuentos, realizando talleres en los más diversos lugares. Entre sus libros destacan *¡¡¡Papááá!!!*, *Columbeta, la isla libro*, *¿Dónde está la nariz de Pinocho?*, *El pirata que robó las estrellas* o *El árbol de las hojas Din A-4*. Con *¡Te pillé Caperucita!*, obtuvo el premio Lazarillo en 1994, el “Mirlo Blanco” (“White Raven”) de la *International Jugend Bibliothek* de Munich en 1996, el Premio “Samaruc” de 1996 y figuró en la Lista de Honor de la CCEI en 1996. En 1998 obtuvo el premio “Babalá” al conjunto de su obra.

❖ **José Antonio del Cañizo:**

Este escritor, nacido en Valencia en 1938, compagina su labor de escritor con su profesión de ingeniero agrónomo, que ejerce en Málaga. Con su primer libro de LI, *Las aventuras fantásticas del caballito gordo*, mereció el accésit del Premio Nacional de LI de 1978, al que han seguido otros galardones como el “Lazarillo” en 1981 con *Las cosas del abuelo*; en 1990 el premio “Elena Fortún” con *Los jíbaros*; el galardón “A la orilla del viento” por *Una vida de película*, el “Barco de Vapor” en 1993 con *¡Canalla, traidor, morirás!* y el “Ala Delta” en 1996 por *Con la música a otra parte*.

❖ **Fidel del Castillo Díaz:**

Nació en Pamplona en 1964. Ha vivido en Madrid y actualmente reside en Barcelona. Con *Me encontré un caballo* recibió la mención honorífica en los IV Premios Literarios “Ciudad del Doncel” (Sigüenza, Guadalajara) y con *Baztán* mereció el segundo premio en el X Premio Nacional de Cuentos “Cafetín Croché” (San Lorenzo de El Escorial, Madrid).

❖ **Carlo Collodi:**

Carlo Lorenzini nace en Florencia en 1826. Empezó su carrera como periodista y creó dos nuevos periódicos humorísticos: *Il Lampione* y *La Scarramaccia*. En su tiempo libre se dedicaba a escribir bajo el seudónimo de Collodi. Desde 1875 escribe para los niños, adaptando cuentos tradicionales y redactando algunos libros educativos que incrementaron su

fama. Animado por el éxito obtenido, Collodi se dedicará de lleno en la literatura didáctica publicando textos. En 1880, Fernando Martini que dirige un periódico *Il Giornale per bambini* solicita a Collodi un cuento en episodios y entre 1881 a 1883 se suceden las aventuras de *Pinocho*, según dice, para pagar sus deudas de juego. Intentará escribir más tarde otros cuentos pero sin volver a conseguir ese éxito ni tampoco su perfección. Muere en Florencia, su ciudad natal, en 1890.

❖ **Joan Manuel Gisbert:**

Nació en Barcelona en 1949. Este autor ha merecido diversos premios. Ganó en 1979 el "Premio de la CCEI" con *Escenarios fantásticos*; en 1980 obtuvo el Premio "Lazarillo" con *El misterio de la isla de Tökland*, obra que también se incluyó en la Lista de Honor del IBBY en 1982, así como *Leyendas del planeta Thámyris* (también considerado "Libro de interés infantil" por el Ministerio de Cultura) y *El extraño adiós de Odiel Munro* (que figuraba en la Lista de Honor del Premio de la CCEI). En 1985 recibió el "Premio Nacional a la mejor labor de creación en LI". También recibió el Premio "Gran Angular de la Fundación Santa María" por *La noche del eclipse*, y en 1990 "El Barco de Vapor", de la misma Fundación por *El misterio de la mujer autómatas*. Su libro *La voz de la madrugada* recibió el Premio "Edebé" en 1995.

❖ **Nigel Gray:**

Nació en el norte de Irlanda pero se trasladó a Inglaterra cuando era un niño. Fue a la Universidad de Lancaster y consiguió graduarse en inglés en 1971. En 1984 obtuvo un máster en "Escritura creativa" en la Universidad de East Anglia. Desde entonces, ha impartido clases de literatura y de escritura creativa en varias universidades del Reino Unido y Australia. Ha publicado más de sesenta libros para niños y adultos en veinticinco países y se han traducido a más de treinta y tres idiomas. Se mudó a Western Australia en 1988 y obtuvo la ciudadanía australiana en 1990. Fue el Presidente del Centre for International PEN de Western Australia. Ha obtenido varios premios entre los que destacan el "Dickens' Fellowship Award" en 1972 y el "Irish Post Award" en 1982. *Shots* mereció en 1986 el "Children's Book Foundation Best

Books of the Year”. *I’ll take you to Mrs Cole* ganó en 1985 el “Limburg Children’s Book Prize” en Holanda y en Reino Unido el “Federation of Children’s Book Groups Best Books of the Year”. *A country far awar* mereció el “Christian Media Children’s Book Prize” en Francia, el “Parents Magazine Best Books of the Year Award” en los Estados Unidos. *Osito y su abuelo* fue merecedor del “Prix Chronos” en Francia y el “Federation of Children’s Book Groups Best Books of the Year”.

❖ **Jakob y Wilhelm Grimm:**

Los hermanos Grimm nacieron en Hanau: Jakob en 1785 y Wilhelm en 1786; y murieron en Berlín en 1868 y 1859, respectivamente. Ambos estudiaron en la Universidad de Marburgo y recopilaron por escrito, en el siglo XIX, unos cuentos que llevaban mucho tiempo transmitiéndose oralmente en la mayor parte de Europa. Esta colección de cuentos infantiles se ha hecho famosa bajo el título *Kinder und Hausmärchen*. Los hermanos Grimm aportaron a esta tradición popular, entre otras cosas, finales felices para casi todos sus cuentos, a diferencia de lo que había sucedido bastantes años antes con el francés Charles Perrault.

❖ **Ernest Hemingway:**

Ernest Hemingway nació en Illinois en 1899 y murió en Idaho en 1961. En 1921 se instaló en París como corresponsal de prensa y en los años siguientes viajó por toda Europa. En 1926 apareció su primera novela, *Aguas primaverales*, y en ese mismo año publicaba *Fiesta*. De regreso a los Estados Unidos, escribió otra novela de gran éxito, *Adiós a las armas* (1929), y el documento taurino *Muerte en la tarde* (1932). Otras obras suyas son *Las verdes colinas de África* (1935), *Las nieves del Kilimanjaro* (1936), *Tener y no tener* (1937), *Por quién doblan las campanas* (1940) y *Al otro lado del río y entre los árboles* (1950). *El viejo y el mar* obtuvo el Premio “Pulitzer” en 1953 y en 1954 le fue concedido el Premio “Nobel” de Literatura. A su muerte dejó varios libros inéditos.

❖ Janosch:

Horsp Eckert nació en 1931 en Zaborse, Alemania. Su infancia transcurrió en un barrio minero en el que aprendió el oficio de cerrajero pero pronto descubrió que tenía dotes para el dibujo por lo que siguió cursos en la Academia de Arte de Munich. Desde la aparición de su primer relato breve (1956) se ha dedicado por completo a la LI. En la actualidad ha publicado más de noventa libros y obtenido importantes premios internacionales en el campo de la LI como el "José Martí" en 1997.

❖ Fanny Joly:

Nació en 1954 en Francia y ha trabajado como escritora y diseñadora. En 1984 publicó su primer libro infantil al que han seguido más de cien obras, algunas de ellas galardonadas en varias ocasiones: *L'école des bébés* obtuvo el "Prix des Incorruptibles" en 1992, *La charabirole* mereció el "Prix Martinón" en 1993; *Alerte aux Chouquettes* fue galardonado con el "Prix des Enfants de Montmorillon" en 1998 y *Ne m'appellez plus jamais Grochouchou* ganó el "Prix Graines de Lecteurs" en 1999.

❖ Valerie Larrondo:

Nació en Boulogne Sur Seine en 1965 y estudió inglés, español, ruso e italiano, licenciándose en Literatura Inglesa y Francesa en la Sorbona. Trabaja como editora para diversas instituciones culturales y es la autora de *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*.

❖ Munro Leaf:

Nació en 1905 en Baltimore y estudió en las universidades de Maryland y Harvard. Desde 1934 escribe para niños transmitiendo mensajes de solidaridad y pacifismo. En 1935, en colaboración con su amigo Robert Lawson, decidió escribir *La Historia de Ferdinando*, que, cuando fue publicado en 1936, levantó mucha controversia. Con la Guerra Civil Española comenzada, la obra fue considerada como una parábola del enfrentamiento fratricida. Por otro lado, en Alemania, Hitler prohibió el libro, mientras que Stalin, permitió solamente a los niños polacos, no comunistas, leer este libro. También surgieron voces en defensa de esta obra,

como la de Ghandi, en cuya nación abrazaron al pacífico toro como símbolo de una ansiada paz. Munro Leaf murió en 1976 a la edad de 71 años pero *Ferdinando* continúa embelesando a los niños del mundo entero, ya que se ha traducido a más de sesenta idiomas.

❖ **David Legge:**

Nació en 1963 y se graduó en Artes en 1986. Trabajó como ilustrador en Londres tres años y después se mudó a Australia en 1989. Su primer álbum ilustrado *¿Qué pasa aquí, abuelo?*, fue votado como “Libro de Honor” en los galardones CBC (Children’s Book Council of Australia) y ganó los premios “Koala” y “YABBA” (Young Australian Best Book Award) en 1996. Por otro lado este libro ha vendido más de cien mil copias en todo el mundo.

❖ **Leo Lionni:**

Nació en Ámsterdam y visitó los mejores museos europeos, viajando por Bélgica, Francia, Suiza e Italia. Desde 1928 a 1930 asistió a la Universidad de Zurich y en 1935 obtuvo el doctorado en Económicas por la Universidad de Genoa. En 1939 Lionni abandonó Italia y emigró a los Estados Unidos donde escribió e ilustró su primer libro infantil en 1959: *Little Blue and Little Yellow*, que fue su primera obra nominada por el *New York Times*, como mejor libro ilustrado del año, al que siguieron *Inch by Inch* en 1960 y *Frederick* en 1967. Aparte de este reconocimiento Leo Lionni ha alcanzado varios galardones. *Inch by Inch* fue finalista en 1961 para obtener la medalla "Caldecott" y recibió en 1962 el premio “Lewis Carroll” y en 1963 fue "Honor Book" (mejor libro infantil alemán). *Swimmy* fue finalista a la medalla "Caldecott" en 1964 y recibió el "German Youth Book Award" en 1965 en la categoría de ilustración y la "Manzana de oro de la Bienal de Bratislava" en 1967. *Frederick*, el libro que hemos seleccionado de Leo Lionni, fue finalista en 1968 de la Medalla "Caldecott" e integró la Lista de Honor de los "German Juvenile Book Award" en 1968.

❖ Ana María Machado:

Nació en Río de Janeiro, Brasil, en 1941 y es autora de varias novelas para adultos y de un centenar de libros para niños, muchos de ellos traducidos a distintos idiomas. Ha sido merecedora de varios premios literarios en Brasil y en el extranjero. En varias ocasiones ha sido galardonada con los premios al mejor libro infantil y juvenil que concede la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil (sección brasileña de IBBY), del premio "Jabuti" de la Cámara del Libro de Brasil y del premio de la Asociación Paulista de Críticos de Arte, así como el premio internacional "Casa de las Américas", concedido en La Habana. En el año 2000 ha obtenido el premio "Hans Christian Andersen" al conjunto de su obra.

❖ Thierry Magnier:

Nació en 1956. Comenzó su andadura como profesor y animador a la lectura, para convertirse en librero y autor de libros y revistas infantiles. En la actualidad aún la faceta de escritor con la de editor, pues en 1998 creaba su propia editorial "Éditions Thierry Magnier".

❖ Margarita Maine:

Margarita Mainé nació en 1960 en Buenos Aires. En 1981 comenzó su tarea docente en los Jardines de Infantes, donde descubre una fuente inagotable de anécdotas que lleva después a sus libros. *Una montaña para Pancho* se ha editado en italiano, catalán y coreano y ha sido seleccionado en el 2002 por la Editorial Houghton Mifflin para su "School Division" en Boston, EE. UU.

❖ Renada Mathieu:

Es muy conocida como adaptadora de cuentos tradicionales como *El asno que se bebió la luna: cuento popular occitano*, *La gran escalera: cuento provenzal*, *Los animales y la peste*, *En la corte del rey Blas*, *Los dos mulos*, *El ratón, el gallo y el gato*, *Barre que barrerás*, *Los tres deseos* o *La última cenicienta*, pero, sobre todo, por *¡Han cazado la luna!*, el libro seleccionado en nuestro corpus.

❖ Sam McBratney:

Nació en Belfast, en el norte de Irlanda, en 1943. Estudió en el Trinity College en Dublín, donde se licenció con honores en Historia Moderna y Ciencias Políticas. Ha compaginado su trabajo como profesor de secundaria con su tarea de escritor hasta 1990, fecha en la que se dedicó a esta última tarea en exclusiva. Sam McBratney ha publicado en gran variedad de géneros y ha escrito más de cincuenta libros infantiles. *¡Adivina cuánto te quiero!* ha vendido más de un millón de copias en el mundo, se ha traducido a docenas de idiomas, y se ha convertido en un “bestseller” de libros para niños. Algunos premios que ha recibido son el "Bass Ireland Literary Prize" en 1980, el "Best Book of the Year Awards" en 1993, el "Irish Children's Book Trust" en 1994, el "Silveren Griffel award", otorgado por la Asociación de Libros Infantiles de Holanda en 1995 y el "Notable Children's Books" convocado por la American Library Association en 1996.

❖ Else Holmelund Minarik:

Nació en 1920 en Dinamarca pero su familia emigró a los Estados Unidos en 1924. Se graduó en Psicología en Queens College y en Educación en el New Paltz College (Nueva York). Fue periodista durante la II Guerra Mundial y profesora de una escuela rural en Long Island. Es autora de libros infantiles y conocida como la creadora de *Little Bear (Osito)*.

❖ Nadja:

Es la hermana de Greforie Solotareff. Nació en 1955 en Alejandría y pasó su infancia en Líbano y París, instalándose más tarde en París. Con *Perro azul* obtuvo en 1989 los premios “Prix Zephyr” y “Tótem” del Salón del Libro juvenil de Montreuil. Es la creadora de *Momo*, el personaje central de la serie que integran libros como *¿Qué le pasa a Momo?* o *El chiringuito de Momo*, nuestro libro seleccionado.

❖ Marta Osorio:

Nació en Granada pero su interés por el teatro le hizo trasladarse a Madrid y, entre 1961 y 1965, trabajó como actriz de teatro independiente y comercial. A partir de entonces se dedica a la LI. Sus obras han sido galardonadas con diversos premios como el “Doncel” en 1965 con *El gato de los ojos color de oro*. Obtuvo el premio “Jauja” en 1965 con *El caballito que quería volar*, obra que también obtuvo el “Lazarillo” en 1966. Integró la Lista de Honor del CCEI en 1966, 1968, 1983 y 1985. Consiguió el segundo premio a la mejor labor de creación de LI del Ministerio de Cultura con *El último elefante blanco*. La obra *Jinetes en caballos de palo* (1982) ha sido seleccionada en el VI Simposio, organizado por la FGSR en junio de 2000, como una de las cien obras de LI española del siglo XX. También ha escrito literatura para jóvenes y alguna obra de teatro.

❖ Charles Perrault:

Charles Perrault nació en París en 1628. Estudió Literatura en el colegio de Beauvais en París, se diplomó en derecho y se inscribió en el colegio de abogados en 1651. Alto funcionario y protegido de Colbert, a partir de 1683 se dedicó exclusivamente a la literatura. Publicó obras de género galante y parodias antes de decantarse por los Modernos frente a los partidarios de la Antigüedad de la Academia Francesa, de la que es miembro desde 1671.

Con sus *Historias o Cuentos del tiempo pasado*, también llamados *Cuentos de mi madre Oca* por la ilustración que aparecía en la portada (1697), consigue gran fama e inaugura el género literario de los cuentos de hadas, entre los que destacan *Caperucita Roja*, *Pulgarcito*, *Barba Azul*, *La bella durmiente del bosque* y *La Cenicienta*. La mayoría de sus cuentos son reelaboraciones de cuentos de la tradición oral para poder hablar sobre las costumbres de su época pero dejando una moraleja y un final feliz. Charles Perrault murió en París en 1703.

❖ Luis María Pescetti:

Nació en San Jorge (Argentina) en 1958. En Buenos Aires se graduó en Musicoterapeuta recibiendo el Diploma de Honor en 1979. Ha trabajado como compositor de canciones infantiles, comediante y profesor de música; también ha dirigido centros culturales

en Buenos Aires, ha trabajado en el Plan Nacional de Lectura para la Secretaría de Cultura de Argentina y desde 1994 conduce Radio Unam, un programa de radio que obtuvo el premio “Musa de la radio” al mejor programa infantil en México en el 2000.

Entre sus libros para niños destacan *Natacha*, *Historia de los señores Moc y Poc* y *Caperucita tal como se la contaron a Jorge*, que obtuvo el Premio Nacional Cuadro de Honor de la LI, el premio “ALIJA” y el galardón “The White Ravens” que concede la Internationale Jugendbibliothek de Alemania en 1998. En 1997 ganó el Premio “Casa de las Américas” con *El ciudadano de mis zapatos*. *Frin* fue merecedor del premio “Fantasía” en el 2000, fue considerado uno entre los mejores libros infantiles y juveniles en español, figuró en la “Lista de honor de la revista Cuatrogatos” y nuevamente recibió el premio “The White Ravens” en el 2001.

❖ **Dav Pilkey:**

Nació en 1966 en Cleveland, Ohio. En 1984 asistió a la Universidad del Estado de Kent donde uno de sus profesores lo animó a participar en el concurso “The National Written and Illustrated by... Awards Contest for Students”, en el que ganó el premio con *World War Won*. Poco después de la publicación de este libro, se mudó a Kens para asistir a la Universidad donde conoció a su esposa. En 1993 vuelve a mudarse, esta vez a Oregon, donde reside actualmente. Sus obras más conocidas son las que integran la serie de “Capitán Calzoncillos”.

❖ **Tony Ross:**

Nació en Londres en 1938 y estudió Ilustración en el Centro de Arte Regional de Liverpool. En la actualidad es profesor de ilustración en la Escuela Politécnica de Manchester, ha publicado más de ochenta obras y ha obtenido varios premios:

Ricitos de oro y los tres osos, fue votado en 1976 como uno de los mejores libros del año por la Federación de Libros Infantiles. Desde entonces ha reelaborado varios cuentos populares, adaptándolos a su propio e inimitable estilo. *Rodolfo y la bestia monstruosa*, fue escogido por el Consejo del Libro Alemán como el mejor libro de la semana en 1994.

También ha sido merecedor en tres ocasiones del “Silver Paintbrush Award” a las mejores ilustraciones en la categoría de artista extranjero: por *El frijol mágico*, por *Towser and Sadie's birthday* y por *La segunda princesa* en 1995. *Quiero mi comida* ganó el “Dutch Silver Pencil Award” al mejor texto de autor extranjero en 1987 y se convirtió en uno de los libros más vendidos en Gran Bretaña. En 1986 *Vengo a por ti* ganó el “German Children's Book Prize”, y en 1991 *Dr Xargle's book of earth tiggers* fue finalista para la Medalla “Kate Greenaway”. *A fairy Tale* y *La segunda princesa* fueron finalistas para el Premio “Smarties Award”. Además muchos libros de Tony Ross se han adaptado como dibujos animados para televisión.

❖ **Thierry Robberecht:**

Nació en 1960 en Bélgica. Este guionista ha obtenido muchos premios en concursos de novelas organizados por la Radio Televisión Belga Francófona.

❖ **Florence Seyvos:**

Nació en 1965 en Lyon y ha vivido en las Ardenas, en Costa de Marfil, en Havre y en París. Escritora y traductora de libros para niños, fue premiada en 1987 con el “Prix du Jeune Ecrivain”, obtuvo en 1995 el Premio “Goncourt” a la ópera prima y el premio “France Televisión” por su novela *Les Apparitions* (*Las apariciones*). Es, asimismo, coguionista de la película de Noémie Lvooski *La vie ne me fait pas peur* (1999) (*La vida no me da miedo*).

❖ **Dyan Sheldon:**

Nació y estudió en Nueva York. Actualmente divide su tiempo entre su ciudad natal y el norte de Londres. *El canto de las ballenas* mereció la Medalla “Kate Greenaway” en 1991.

❖ **Shel Silverstein:**

Sheldon Allan Silverstein nació en Chicago, Illinois, en 1932. Es conocido en LI por su faceta como poeta e ilustrador. Comenzó a escribir para niños animado por su amigo Tomi Ungerer. Ha recibido varios premios como "The Michigan Young Readers Award" por *Donde el camino se corta*, en 1981; el "School Library Journal Best Books" en 1982 por *Hay luz en el*

desván, y el "International Reading Association's Children's Choices Award" por *La parte que falta conoce a la O grande*.

❖ **Carola Soler:**

Ha trabajado como traductora y adaptadora de libros para niños. Entre sus propias creaciones destacan *Aprendo a cocinar*, *Mamá Cucharita*, *El pájaro pinto*, *El pájaro de nieve* y la adaptación *La ratita presumida*, el título seleccionado en nuestro corpus de estudio.

❖ **Grégoire Solotareff**

Este autor e ilustrador nació en Alejandría en 1953. La familia abandonaría Egipto en 1956 para dirigirse primeramente al Líbano, más tarde a la Bretaña, e instalarse finalmente en París. Pensó dedicarse a la medicina como su padre, pero, después de cinco años de prácticas profesionales, comienza a dedicarse a su verdadera vocación: escribir e ilustrar libros para niños. Ha colaborado en incontables ocasiones con su madre, Olga Lecaye, y con Nadja, su hermana. Por su dilatada carrera ha merecido diversos premios como el “Prix de Montreuil” en 1992 y el “Ragazzi” de Bolonia en 1993. Además fue finalista en el premio “Hans Christian Andersen” en el año 2004.

❖ **Hisako de Takamado:**

Es la esposa del príncipe Takamado, primo del emperador japonés Akihito.

❖ **Martin Waddell:**

Nació en Belfast en 1941 y creció en Newcastle, en Irlanda del Norte, donde reside actualmente. Martin comenzó a escribir en 1958 y, con más de ciento cincuenta libros publicados a lo largo de su carrera, se ha convertido en uno de los escritores irlandeses de mayor éxito.

En ocasiones escribe bajo el seudónimo de Catherine Sefton y bajo esta identidad fue condecorado en 1986 con el Premio para propuestas alternativas “Other Award” por *Starry Night* (*Noche estrellada*). Otros premios que ha recibido son el “Smarties Book Prize”, el

“Mother Goose” y la medalla “Kate Greenaway”. En el 2004 recibió el “Hans Christian Andersen”.

❖ **Rosemary Wells:**

Nació en Nueva York en 1943 y creció en la costa de Nueva Jersey. Cursó estudios de Bellas Artes en Boston. Es autora e ilustradora de más de sesenta libros para niños, y creadora de algunos de los personajes más tiernos de la LI actual. Ha sido galardonada en varias ocasiones con numerosos premios y sus obras son reconocidas como clásicos en los Estados Unidos.

❖ **Margaret Wild:**

Nació en Eshowe, Sudáfrica, en 1948, creció en Johannesburgo y se estableció finalmente en Australia en 1972. Trabajó como periodista y actualmente es editora y escritora. Ha escrito más de cuarenta libros infantiles y una novela, *Bestia*. En la mayoría de sus libros habla de temas "tabúes" como la muerte o el envejecimiento. Ha recibido el premio al Álbum Ilustrado del año por el Consejo del Libro Infantil de Australia por *The Very Best of Friends* y por *The Midnight Gang*, en 1990 y 1997, respectivamente.

ILUSTRADORES

❖ **Warabé Aska:**

Nació en 1944 en Kagawa, Japón, y se graduó en la Escuela Tecnológica de Takamatsu. Emigró a Canadá en 1979 y ha viajado por Europa, África, Asia y el Ártico para estudiar la vida salvaje de los animales para plasmarlos en sus ilustraciones. Ha realizado exposiciones internacionales y sus libros han tenido mucho éxito entre los que destacan *Seasons* o *Who Hides in the Park?* Con *Seasons* estuvo nominado al Premio “Governor-General's Award” en 1990. Ha sido el huésped de honor en la ceremonia de apertura en el Festival *East Asian* que se celebra anualmente en el Renison College.

❖ Asun Balzola:

Nació en Bilbao en 1942 y estudió dibujo, pintura y grafismo en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid. Aunque es conocida como una de las mejores ilustradoras de libros infantiles (tiene ilustrados más de trescientos libros infantiles y juveniles), ha procurado compaginar las tareas de escritura e ilustración, logrando éxitos muy notables.

En 1965 mereció el premio “Lazarillo” a la Ilustración por *Cancionero infantil universal*. En 1981 obtiene el Premio “Apel·les Mestres” por *Munia y la luna*, cuyo texto es premiado también por la Casa del Libro de Caracas en 1982. En 1985 gana el Premio Nacional de Ilustración con el libro *Munia y la señora Piltronera*. Fue galardonada con la “Manzana de Oro” de la Bienal Internacional de Bratislava en 1985 por *Historia de un erizo* y en 1987 obtuvo los premios “Serra d’Or” y el de la Generalitat de Cataluña por *Marina*. En 1991 recibía el premio de la Generalitat de Cataluña y el Premio Euskadi por *La cazadora de Indiana Jones* y el Premio Internacional de la Fundación Santa María con *Por los aires*. En 1992 figuró en la lista de honor del IBBY.

❖ Klaus Baumgart:

Klaus Baumgart nació en 1951 en Salzgitter Bad y creció en Seesen, una pequeña ciudad del macizo de Harz, en Alemania. Después de vivir en Asia durante un año, se instaló en Berlín, donde estudió Comunicación Visual en la Escuela Superior de Artes y oficios y se licenció en Diseño Gráfico. Desde 1991 es director artístico de una agencia de publicidad de Berlín y está muy interesado en el grafismo infantil.

Por su faceta como ilustrador ha recibido numerosas distinciones y premios, entre los que destacan el primer premio “Cartel publicitario de las librerías alemanas” en 1986 y la Mención de Honor del Premio Infantil y Juvenil de Austria en 1990 por *Fantástico*. Ha obtenido en dos ocasiones el “Libro de Oro”: en 1994 por *Fantástico* (citado anteriormente) y en 1992 por *Pillado*. Los libros de *Laura*, su personaje más famoso, han sido adaptados a la televisión en forma de serie de dibujos animados en el canal Discovery Kids y actualmente se están llevando a la gran pantalla.

❖ Ian Beck:

Ian Beck nació en Brighton en 1947 y se graduó en el Colegio de Arte en 1968. Desde entonces se ha dedicado a la ilustración sobre todo para *The Radio Times*, *The Sunday Telegraph* y la editorial Penguin Books. Entre los libros que ha ilustrado destacamos *The Jumblies*, *Edible Architecture* y sus propios álbumes como *En casa antes de anochecer*, *Perdido en la nieve* o *El búho y la gatita*. Actualmente reside en Richmond con su mujer y sus tres hijos.

❖ Quentin Blake:

Nacido en Sidcup, Kent, en 1932. Estudió la carrera de Lengua Inglesa en el Downing College de Cambridge y, al terminar, realizó un postgrado en Educación en la Universidad de Londres. Blake no tuvo una educación artística formal sino que, de forma paralela a sus estudios en Londres, siguió un curso a tiempo parcial en el Chelsea Art School. Durante diez años fue el director del Departamento de Ilustración del Royal College of Art de Londres, donde actualmente es Profesor Honorífico.

Realizó su primera ilustración para niños en 1960 y el primer libro que escribió e ilustró fue *Patrick*, publicado en 1968. Hasta la fecha ha publicado veinticinco libros de su autoría y ha ilustrado muchísimos otros autores de reconocido prestigio, especialmente ingleses y estadounidenses, como Roald Dahl, Joan Aiken, Michael Rosen o Margaret Mahy. Su exitosa colaboración con Roald Dahl comenzó en 1975 para quien ilustró obras como *Matilda*. Junto a Roald Dahl ha recibido premios tales como el Premio Nacional de LI en 1983 y en 1988, por *El Gran Gigante Bonachón* y *Matilda*, respectivamente. Asimismo obtuvo el “Whitbread Award”, por *Las brujas*, el “Smarties Prize” en 1990 por *Agu Trot* y el Premio de la Feria Internacional de Bolonia en 1995. En mayo de 1999 obtuvo “The Children's Laureate” (El Laureado de los Niños), galardón que ostentó hasta mayo de 2001. Durante ese período, el autor ha realizado entrevistas, dado conferencias, y ha montado una exposición de su obra en la National Gallery de Londres.

❖ Gary Blythe:

Es el ilustrador de *El canto de las ballenas*, escrito por Dyan Sheldon y con la que consiguió la medalla “Kate Greenaway” en 1990.

❖ Irene Bordoy García:

Nació en Palma de Mallorca en 1940 y cursó en esta ciudad sus primeros estudios. En 1958 se trasladó a Barcelona para matricularse en la "Escola de Belles Arts de Sant Jordi", donde completó el ciclo académico obteniendo el “Profesorado de Bellas Artes”.

En su faceta de pintora ha participado en exposiciones colectivas en la *Sala Rovira* de Barcelona y en 1989 en la ciudad de Praga (1989). Además de la pintura, trabaja en la ilustración del libro infantil y juvenil para editoriales de ámbito estatal y europeo. En 1985 gana el segundo premio “Lazarillo” a la Ilustración con *El Conill* y en 1998, el libro *La Na* ganó el premio al mejor libro de la Editorial Vicens Vives por sus ilustraciones.

❖ Ron Brooks:

Ron Brooks nació en Gippsland, Victoria. Marchó a Melbourne donde estudió en la Universidad de Swinburne especializándose en Ilustración. Es conocido sobre todo como ilustrador de libros para niños. Ha recibido en dos ocasiones el “Children's Book Council Book of the Year”: en 1974 con *The Bunyip of Berkely's Creek*, y en 1978 con *Óscar y la gata de medianoche*, ambos escritos por Jenny Wagner. Obtuvo el “Childrens' Book Council Picture Book of the Year”, el “Visual Arts Board” y el “New South Wales Premier's Award”.

❖ Anthony Browne,

Nació en Sheffield en 1946 y creció cerca de Halifax. Tomó un curso de diseño gráfico en el Colegio de Arte de Leeds y después comenzó un Medical Artist en Manchester Royal Infirmary. A *Through the Magic Mirror* (1976), su primer libro, seguirán otros hasta alcanzar su primer gran éxito, *Gorila*, con el que consigue varios premios importantes: el “Emill/Kurt Maschler Award”, el “Kate Greenaway Medal”, el “New York Times Illustrated Book” y el “Boston Globe Award Honour Book”. Actualmente, Anthony Browne es considerado uno de

los principales creadores de álbumes ilustrados en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. En el año 2000 obtuvo el Premio “Hans Christian Andersen”, en la categoría de ilustración, en reconocimiento a toda su obra.

❖ **Quint Buchholz:**

Nació en 1957 en Stuttgart, Alemania. Estudió arte, historia, pintura y grafismo en la Academia de Arte de Munich y comenzó a ilustrar profesionalmente a los veintitrés años. Actualmente reside con su mujer y sus hijos en Munich.

❖ **Montserrat Cabo:**

Nació en Barcelona en 1952, ciudad en la que reside en la actualidad. Realizó estudios de pintura en la Escuela Massana de Barcelona y de ilustración en la Escuela De la Dona de Barcelona.

❖ **Jane Chapman:**

Jane Chapman estudió ilustración en la Universidad de Brighton en la que conoció a su marido, el ilustrador Tim Warnes. Viven en Dorset con su hijo Noah y se dedican a ilustrar libros infantiles para la editorial Little Tiger Press.

❖ **Helen Cooper:**

Nació en Londres en 1963, pero creció en el medio rural de Inglaterra donde comenzó a escribir e ilustrar libros para niños. Su primer libro *Kit and the Magic Kite* fue publicado en 1987. Se mudó a Londres donde siguió escribiendo libros para niños como *The Bear Under the Stairs*, *¿Ha sido el pequeño monstruo!*, *El niño que no quería ir a dormir* y *Sopa de calabaza*. Actualmente reside en Oxford junto a su hija pequeña donde continua escribiendo historias, dibujando, tocando el piano y leyendo, sus cuatro grandes aficiones.

❖ Davi:

Es el seudónimo de David Zabay Caballero, nacido en Badalona en 1974. Ha trabajado haciendo colaboraciones con la prensa y como autor e ilustrador en *Historias de soles*, por el que recibió el Premio “Apel.les Mestres” en 1996.

❖ Etienne Delessert:

Etienne Delessert nació en Lausanne (Suiza) en 1941, pero vive en Conética (Estados Unidos). Desde 1959 a 1974 trabajó como diseñador gráfico publicitario en Suiza, París y Nueva York. En 1967 publicó su primer libro *Sans fin, la fête* y fundó en 1973 la “Carabosse Society” en Lausanne y en 1977 la editorial Tournesol. Consiguió el “Premio gráfico” en Bolonia en 1981 y en 1989, y la “Placa de Oro” de Bratislava en 1979.

❖ Pau Estrada:

Pau Estrada es un ilustrador y realizador de vídeo nacido en Barcelona. Estudió literatura en la Universidad de Barcelona y Arte en la Escuela de Diseño de Rhode Island. Ha ilustrado varios libros infantiles y colabora con diversas editoriales en España y Estados Unidos.

❖ Ian Falconer:

Es un ilustrador estadounidense que ha trabajado como ilustrador en la revista *The New Yorker* y decorador, pues a él se deben muchos escenarios para el Ballet de Nueva York, la Ópera de San Francisco, Covent Garden o para The Royal Opera House, entre otras. *Olivia* es su primer libro infantil.

❖ Rosana Faría:

Ilustradora y diseñadora gráfica, nació en Venezuela en 1963 y se graduó en el Instituto de Diseño Neumann, situado en Caracas, en 1987. Tras realizar varios cursos en diferentes escuelas de arte venezolanas, como la Escuela Cristóbal Rojas o el Instituto Armando Reverón, trabaja desde 1994 como profesora de ilustración en la asociación Pro- Diseño.

❖ Bárbara Firth:

Nació en Hyde, Cheshire, en 1928. Trabajó en las revistas *The Vogue Knitting Book*, que más tarde sería *Gorden Hands*, en *Crafts* y en *Grow Your Own*, para más tarde dedicarse a ilustrar historias para niños. *¿No duermes, osito?*, escrito por Martin Waddell, mereció en 1988 el “Smarties Book Prize” y la medalla “Kate Greenaway”, ha sido traducido a dieciocho idiomas, y ha inaugurado una serie de gran éxito.

❖ Jesús Gabán:

Nació en Pozuelo de Alarcón, Madrid, en 1957, y desde 1981 se dedica a la ilustración de libros para niños. Ha participado en numerosas exposiciones y ha alcanzado varios premios por su faceta de ilustrador. Fue finalista del Premio “Apel·les Mestres” en 1983 y del “Lazarillo” en 1984. Obtuvo el Diploma de Honor en el Premio “Calatonia” en 1984. En 1984 y en 1988 obtuvo el Premio Nacional de Ilustración Infantil. En 1987 fue merecedor del Premio al Libro mejor editado; en 1989 obtuvo el Premio CCEI; en 1995 mereció el Premio Internacional de la Fundación Santa María y en 1989 consiguió la Medalla de bronce en la Exposición Internacional del Arte del Libro, celebrada en Leipzig. Asimismo obtuvo menciones especiales del Premio Catalonia en 1990 y 1992.

❖ Paul Geraghty:

Nació en Sudáfrica en 1959 y creció rodeado de animales salvajes. Se graduó en Bellas Artes e Inglés con Mención de Honor en la Universidad de Natal. Se mudó a Londres (allí reside actualmente) en 1986, donde comenzó a escribir e ilustrar libros infantiles y juveniles que han obtenido premios en el Reino Unido y los Estados Unidos: *The Hunter* fue candidato a la Medalla “Kate Greenaway” por sus ilustraciones y ganó el premio “Earthworm”; *Pig* recibió el “Longmans Young Africa”; *Solo* obtuvo el “Children’s Book Award” y *Tortuga* ganó el “Premio de a Villa de Cherbourg-Octeville”.

❖ Paco Giménez:

Nació en Valencia en 1954. Inició su labor como ilustrador en 1974 y desde 1982 se ha centrado en el sector infantil y juvenil. Colabora habitualmente con Carles Cano. Consiguió el "Lazarillo" de Ilustración en 1989 por *Historia de una receta*, y en 1996 *¿En qué se diferencian el blanco y el negro?*, mereció el galardón "Mirlo Blanco", convocado por la Intenational Juguent Bibliothek de Munich.

❖ Debi Gliori:

Nació en Glasgow y estudió diseño e ilustración en el Colegio de Arte de Edimburgo. Al finalizar sus estudios realizó un Postgrado en Ilustración y obtuvo una beca "Andrew Grant Travelling Scholarship" para viajar a Milán y estudiar diseño. En la actualidad es autora e ilustradora de más de cuarenta libros para niños entre los que destaca la serie de Mr Bear que ha vendido más de un millón de copias. Con *Mr Bear*, *Mr Bear's Picnic* y *Mr Bear to the Rescue*, obtuvo el Premio de Oro en el "Petit Filous Best Toy Awards"; *Mr Bear Says Goodnight* fue seleccionado para el "Bookstart Project"; *Mr Bear to the Rescue* fue seleccionada para el premio "Kate Greenaway" y finalmente obtuvo el "Children's Book Award" en la categoría de álbum ilustrado y el "Scottish Arts Council Children's Book Award" en el año 2000.

❖ Philippe Goossens:

Nació en Bruselas en 1963. Se graduó en el Instituto Saint-Luc y trabaja como ilustrador autónomo en publicidad, animación y en libros infantiles que se publican en diferentes países europeos.

❖ Michael Grejniec:

Michael Grejniec nació en Polonia y se mudó a Nueva York en 1985, donde reside actualmente con su mujer y su hija. El libro con el que mayor reconocimiento ha conseguido es *¿A qué sabe la luna?*

❖ Gusti:

Gustavo Ariel Rosemffet, nació en Buenos Aires en 1963, ciudad en la que siguió los cursos de la Escuela de Arte Fernando Fader. Desde 1990 ha ilustrado los libros escritos por Ricardo Alcántara. Cuentan en su haber premios como el obtenido en 1988 en el Concurso de Ilustración otorgado por OEPLI. Otros premios que ha conseguido son “Pomme D'or” en 1989, el premio “Apel.les Mestres” en 1990, el “Lazarillo” a la ilustración en 1991 y un Diploma de Honor en el V Premio Catalonia en 1992.

❖ Georg Hallensleben:

Nació en Wuppertal (Alemania) en 1958. Después de graduarse se marchó a vivir a Roma y actualmente reside en París con su esposa. En 1994 ilustró su primer libro para niños *Cierra los ojos*, a los que seguirán *Si la luna pudiese hablar* y *Un don de mar*, escritos por Kate Banks. También trabaja con su esposa Anne Gutman que es la autora de la serie *Penélope*.

❖ Kevin Henkes:

Nació en Racine, Wisconsin, en 1960. Fue a la Universidad de Wisconsin en Madison, ciudad en la que vive con su esposa Laura. Su primer libro, *All Alone*, fue publicado en 1981. Su libro *A Weekend With Wendell*, fue nombrado "Children's Choice Book" por el Consejo del Libro Infantil en 1986. En 1993 recibió el premio "Elizabeth Burr" por *Palabras de piedra*.

❖ Anne Herbauts:

Es diplomada en la Academia de Bellas Artes de Bruselas. Obtuvo una mención de Bolonia en 1999 por *La luna* y *Una nube*.

❖ Nora Hilb:

Ha ilustrado más de sesenta libros para niños y junto a su marido, Daniel Cabezas, ha producido muchas películas infantiles en Argentina. En los años setenta se mudó a Méjico y cuando regresó a Argentina estableció un estudio de diseño gráfico y comenzó a ilustrar libros

ANEXOS

para niños. Nora habla muchos idiomas y trabaja para editoriales argentinas, españolas, suizas y estadounidenses. Ha realizado numerosas exposiciones y recibido muchos reconocimientos por su obra: ha integrado la Lista de Honor de Ilustración de ALIJA en 1991, 1993 y 1996. También apareció en la Lista de Honor del IBBY al libro ilustrado en 1998, representando a Argentina y fue candidata por Argentina en el año 2000 para el Premio “Hans Christian Andersen”. Ha participado en la Exhibición de la Bienal de Ilustración en Bratislava en 1995, 1997, 1999 y 2001. Ha sido merecedora del Certificado de Honor a la Ilustración de la CCEI en 1999.

❖ **Jane Hissey:**

Nació en Norwich en 1952 y estudió Diseño e ilustración en Brighton. Empezó trabajando en un colegio, pero pronto se dedicó a dibujar. Su primer libro, *El viejo oso*, fue publicado en 1988, al que seguirían otros títulos como *¿Dónde está el Osito?*, *Los pantalones del Osito*, *El viejo oso* o *Cuello largo*. En la actualidad Jane Hissey reside en East Sussex con su marido y sus tres hijos.

❖ **Anita Jeram:**

Nació en Portsmouth, Inglaterra, asistió al Colegio de Arte de Portsmouth y se graduó con honores como ilustradora en la Politécnica de Manchester en 1990. Es muy conocida en todo el mundo gracias a las ilustraciones de *¡Adivina cuánto te quiero!*, escrito por Sam McBratney. Actualmente reside en el norte de Irlanda, desde donde participa en la conservación de la vida salvaje y la preservación de los ambientes naturales. En 1994 fue finalista para los premios “Kart Maschler Award” y al Mejor Libro Infantil del Año. Ha recibido varios premios como el “Benson & Hedges Illustration Awards” en 1989; el “Book Trust” en 1994 y los galardones “British Book” y “Publishing News” en 1994. Consiguió en 1996 el premio “Book of the Year”, convocado por la Asociación Americana de Libreros, con *¡Adivina cuánto te quiero!*

❖ Pere Joan:

Nació en Mallorca en 1956. Entre los libros que ha ilustrado este dibujante merecen destacarse *Los tres cerditos*, el título seleccionado en nuestro corpus, aunque también ha escrito sus propios libros como *Mi cabeza bajo el mar*, *Pasajero en tránsito*, *Página par*, *El hombre que se comió a sí mismo* o *Car boy el niño coche*.

❖ Joma:

Josep Maria Rius i Ortigosa nació en Barcelona en 1954. Es un dibujante polifacético e interdisciplinar que comenzó realizando historietas y humor gráfico en revistas como *En Patufet* y *Oriflama*. Sus dibujos han aparecido en publicaciones muy importantes y actualmente publica una viñeta semanal en *El Magazine* de *La Vanguardia*. Ha ilustrado más de una treintena de libros, y ha realizado varias exposiciones.

❖ Gisela Kalow:

Nació en la pequeña ciudad alemana de Jever en 1946 y estudió artes gráficas en la Escuela de artesanía de Bremen. Conoció a Achim Bröguer en Braunschweig en 1967, donde los dos trabajaban para la misma editorial, y en 1970 le propuso colaborar en la serie *Querida ballena*, colaboración que se mantiene en la actualidad.

❖ Werner Klemke

Nació en 1917 en Berlín, Alemania, donde realizó sus estudios de diseño. Trabajó como pintor, ilustrador, diseñador gráfico y tipógrafo. Ha conseguido varios premios como el “Children's Book Prize” en 1957; el “DDR Ministry of Cultura” en 1962; el “Gutenberg Prize” en 1962; el “DDR National Prize” en 1962, 1969 y 1977; el “Gold Award, Gesellschaft für Deutsche-Sowjetische Freundschaft” en 1966 y la medalla “DDR Drawing Medal” obtenida en Berlín en 1954, 1958 y 1964. Fue nombrado ciudadano honorario de Certaldo en Italia y murió en su ciudad natal en 1994.

❖ Olga Lecaye:

Olga Lecaye nació en París donde estudió Historia del Arte. Se mudó a Alejandría y después a Beirut. Colabora como ilustradora en diferentes periódicos en lengua francesa, especialmente en *L'Orient* y *Safa*, además de fundar un periódico para niños. De vuelta a Francia, en 1960, vive muy cerca de París y se concentra en el dibujo y la pintura. Es la madre de Gregorie Solotareff y de Nadja.

❖ Arcadio Lobato:

Nació en Madrid en 1955. Pintor, ilustrador y escritor, creador de talleres de comunicación visual para empresas e instituciones, profesor de técnica pictórica y teórico de la ilustración. Ha ilustrado más de cincuenta títulos de diversos autores. Ha escrito doce libros, la mayoría ilustrados por él, obra que, en conjunto ha sido publicada en veinte idiomas, lo que le convierte en uno de los autores más traducidos y difundidos de la lengua castellana. Su trabajo ha sido premiado por el Ministerio de Cultura Español, La Feria de Bolonia, la Universidad de Pádova y la Bienal Internacional de Bratislava, entre otros reconocimientos. Participa habitualmente en las principales muestras itinerantes de ilustración en España. Desde 1991 desarrolla exposiciones individuales en España e Italia. Es profesor de la Escuela Stepan Zavrel (Treviso, Italia) especializada en ilustración infantil. También desarrollo su labor de análisis y divulgación en otros ámbitos tales como universidades, bibliotecas y congresos, mediante conferencias, cursos y artículos en publicaciones especializadas.

❖ Arnold Lobel:

Nació en Los Angeles, en 1933, pero, a causa del divorcio de sus padres, se instaló junto a su madre en casa de los abuelos maternos, en Schenectady, estado de Nueva York. Por su vocación desde niño por el dibujo estudió arte en el Pratt Institute. Comenzó en la LI ilustrando libros de otros autores pero también ha sido autor de más de setenta libros para niños. Su extensa trayectoria como escritor e ilustrador le valió el reconocimiento del público y de la crítica y el ser galardonado con prestigiosos premios.

Por su labor como ilustrador mereció la Medalla “Caldecott” por *Fábulas* (1981) y tres “Caldecott Honor Books” por *Sapo y Sepo son amigos* (1971), por *Hildilid's Night* escrito por Cheli Duran Ryan (1972) y por *On market street* (1982). Como escritor consiguió el “Newbery Honor Book” con *Sapo y Sepo siempre juntos* (1973); *How the Rooster Saved the day* fue escogido por la revista *School Library Journal* como uno de los mejores libros del año 1977; *A Treeful of Pigs* fue elegido en 1979 como ALA Notable Book y *The Rose in My Garden*, fue escogido en 1984 como “Boston Globe” y “Horn Book Honor Book”. Arnold Lobel falleció en Nueva York en 1987 y, lamentablemente, la traducción de sus obras al español no llega a la docena de títulos.

❖ **Cristina Losantos Sistach:**

Nació en Barcelona en 1960 donde también realizó sus estudios en Bellas Artes. A partir de 1983 se ha dedicado exclusivamente a la ilustración. Fue ganadora del segundo premio a las Mejores Ilustraciones de Libros Infantiles y Juveniles, por las ilustraciones del clásico *El flautista de Hamelin*.

❖ **Iela Mari**

Es una ilustradora y grafista italiana que estudió desde 1949 en la Academia de Artes de Brera. Entre 1955 y 1965 colaboró con su marido, también diseñador, Enzo, y estudió la recepción visual. Su primer libro *El globito rojo*, ha sido premiado varias veces y entre otros premios, consiguió en 1968 el “Diplôme Loisir jeune”; en 1969 fue seleccionado para “German Youth Book Price”; en 1971 recibió el “German Youth Book Price” por *La mela e la farfalla* y en 1973 por *L'Albero* el Premio Gráfico de la Feria de Bolonia.

❖ **Max:**

Francesc Capdevila nació en Barcelona en 1956 y, entre 1973 y 1980, fue uno de los pioneros del tebeo *underground* en España. En 1979 comienza a colaborar con la revista *El Víbora*, donde ha publicado la mayor parte de sus historietas. Su trabajo como ilustrador es también ampliamente reconocido. *El Prolongado Sueño del Sr. T* fue galardonada con el

Premio al Mejor Guión en el Salón Internacional del Cómic de Barcelona de 1998 y en el año 2000 recibió el Gran Premio del Salón Internacional del Cómic en reconocimiento al conjunto de su obra.

❖ **Mercer Mayer:**

Mercer Mayer nació en 1943 en Little Rock, Arkansas. Estudió Arte en Nueva York y decidió dedicarse a ilustrar libros infantiles, tarea que combinó con el trabajo en una agencia de publicidad. Publicó su primer libro *A boy, a dog and a Frog* en 1967 que pronto se convirtió en un éxito por lo que continuó escribiendo libros infantiles, contando en la actualidad con más de ochenta libros para niños.

❖ **David McKee**

Es oriundo de Devon, ciudad en la que recibió una férrea educación, para encaminarse más tarde al Colegio de Arte de Plymouth. Su primer libro fue *Two Can Toucan* (1964) que todavía continúa a la venta en una versión reilustrada de 1985. David ha creado varios personajes que se han convertido en clásicos, como Elmer que se ha publicado en más de veinte países. Cadenas como la BBC, usan algunos de sus libros en televisión e incluso se plantean adaptarlos al cine.

❖ **O'Kif:**

Alejandro O'Keeffe nació en 1959 en la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, Argentina). Estudió Bellas Artes en la Facultad de Humanidades y Arte de su ciudad natal. Participó de distintas muestras de dibujo, pintura y grabado y se desempeñó como ilustrador en el diario *Rosario* y la revista *Risario*, de su ciudad natal.

❖ Tomie de Paola

Nació en Meriden, Connecticut, en 1934. Descendiente de emigrantes italianos e irlandeses, ha escrito más de noventa libros e ilustrado más de doscientos. Ha publicado durante más de treinta años y ha vendido más de cinco millones de obras suyas, en más de quince países diferentes. Ha recibido varios premios como el “Caldecott” en 1976 por *Strega Nona*, el “Newbery”, la medalla “Smithson” convocada por la Institución Smithsonian y la “Regina” concedida por la Asociación de Bibliotecas Católicas en 1983. Fue nominado por Estados Unidos a la Medalla “Hans Christian Andersen”. Actualmente reside en New London, New Hampshire.

❖ Leuyen Pham:

Se graduó en el Colegio del Centro de Arte de Diseño de Pasadena. Ha ilustrado muchos álbumes ilustrados que han sido premiados en diversas ocasiones. En la actualidad esta artista vive en San Francisco, California.

❖ Carlos Pellicer López:

Nació en la ciudad de Méjico en 1948 y en 1966 se matriculó en la Academia de San Carlos. Comenzó como ilustrador de libros hasta que decidió escribir también el texto. Ganó el premio “Antoniorrobes” que promueve la sección Mejicana del IBBY.

❖ Mabel Piérola Poveda:

Nació en Madrid en 1953 y estudió Bellas Artes en Madrid y en Barcelona. Ha sido profesora en Artes Plásticas y actualmente trabaja como escritora e ilustradora de cuentos infantiles. Ganó con *No sé* el Premio Internacional de Ilustración de la Fundación Santa María en 1997; el “Apel.les Mestres” con *El asunto de mis papás* en 1991; en el 2000 obtuvo el Premio al Libro Mejor Editado en la modalidad de obras generales y de divulgación con *Dos cuentos maravillosos*, escrito por Carmen Martín Gaité.

❖ Claude Ponti:

Claude Ponticelli nació en 1948 en Lunéville y asistió a la Escuela de Bellas Artes de Provençia. Se dedica, sobre todo, a ilustrar libros infantiles.

❖ Chris Riddell:

Nació en Sudáfrica en 1962 y estudió en la Escuela de Arte y Diseño Epsom en la Politécnica de Brighton. Ha trabajado siempre como ilustrador. Se casó con Jo Burroughes y tienen tres niños con los que vive en Brighton. Sus temas favoritos para las historias infantiles son hechos cotidianos en los que intenta plasmar la lógica infantil.

❖ Jean-Noël Rochut:

Nació en 1948 en París. Asistió a la escuela Boule y, tras unos años de dedicación a la música, ha consagrado su carrera al mundo de la ilustración.

❖ Charlotte Diane Roederer:

Charlotte Roederer nació en 1967 en Villefranche-sur_Saône y actualmente reside en París. Ha seguido cursos en la Escuela de Artes Aplicadas de Lyon y en la de Estrasburgo. Trabaja como grafista y, sobre todo, como ilustradora de libros infantiles.

❖ Gustavo Roldán:

Nació en 1935 en Roque Sáenz Peña, provincia del Chaco (Argentina). Es Licenciado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y comenzó a trabajar como periodista y docente. Fue profesor de Literatura Hispanoamericana, Argentina y Castellana. Actualmente se dedica a la escritura, coordina talleres literarios de escritura y reflexión y dirige colecciones de libros para niños y jóvenes.

Obtuvo el Primer Premio en el Concurso Nacional de Cuentos "Cosquín" en 1969 y en 1979 el Primer Premio del Concurso Internacional de Cuentos para Niños "Premio Periquillo". Entre los premios y distinciones que ha obtenido destacan el integrar la Lista de Honor de ALIJA en 1987, en 1991, en 1992, en 1994 y en 1999. Obtuvo en 1992 el Tercer Premio

Nacional de Literatura "Literatura Infantil 1992" por *Como si el ruido pudiera molestar*, con el que también obtuvo el Segundo Premio Nacional de Literatura en 1995; Mereció el Premio al Mérito por su obra total de la Fundación Konex en 1994.

❖ **Óscar Rojas:**

Trabaja como docente en técnicas de la ilustración de libros para niños. Es miembro del Foro de Ilustradores, de la Asociación del Libro Infantil y Juvenil de Argentina, de la Asociación de Dibujantes de Argentina y de la Sociedad Argentina de Artistas Plásticos. Ha sido seleccionado para el premio "Hans Christian Andersen" en 1994 y en 1996 y ganó el "Lazarillo" de ilustración en el 2001. Muchas obras suyas han sido incluidas en listas de honor como la del Banco del Libro de Venezuela o Los destacados de Alija. Una de las obras que componen nuestro corpus, *La pipa del abuelo*, fue incluida en la Lista de Honor del IBBY.

❖ **Alfonso Ruano:**

Nació en Mocejón, Toledo, en 1949. Estudió Filosofía y, más tarde, Pintura en la Escuela de Bellas Artes de Madrid. Sus libros han obtenido diferentes premios nacionales e internacionales: *El Señor Viento Norte*, fue premiado en Bolonia en 1984, obtuvo el Diploma de Honor del Premio Catalonia en 1984 y el Premio del Ministerio de Cultura; con *El caballo fantástico*, consiguió el premio "Lazarillo" de Ilustración en 1984 y el Premio Nacional de Ilustración en 1986; con *El circo de Paco* ganó el segundo premio Nacional de Ilustración; con *La composición* mereció el "Premi Llibreter 2000" al álbum ilustrado. Este libro también fue galardonado por el Banco del Libro de Venezuela con el Premio "Los Mejores Libros para Niños 2000", dentro de las categorías "Libros Infantiles Originales" y "Los Tres Imprescindibles de la Biblioteca". Fue merecedor de la Medalla de Bronce en el Premio "Ezra Jack Kyats" en 1987 y en 1989 ingresó en la Lista de Honor del IBBY con *Zapatones*. La obra *El guardián del olvido* (1990), fue seleccionada en el VI Simposio, organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en junio de 2000, como una de las cien obras de LI española del siglo XX y galardonada con el premio "Catalonia" en 1990.

❖ Maurice Sendak:

Nació en Brooklyn, Nueva York, en 1928. Ya desde muy pequeño escribía libros infantiles y estudiaba en la Liga de Estudiantes de Arte. Desde entonces, Maurice Sendak ha ilustrado más de ochenta libros para niños, entre ellos, libros de autores tan renombrados como Hans Christian Andersen, los hermanos Grimm o Leon Tolstoi, y otros también escritos por él.

En 1963 recibió la medalla “Caldecott” por *Donde viven los monstruos*, en 1970 obtuvo el Premio Internacional “Hans Christian Andersen” como ilustrador y en el 2003 el “Astrid Lindgren”. Sus ilustraciones para el libro de los hermanos Grimm le hicieron merecedor de ser considerado para la revista *Time* como “El Picasso del libro infantil”.

❖ Carmen Solé Vendrell:

Nació en Barcelona en 1944, donde también cursó sus estudios en el Instituto de Artes y Oficios. Esta ilustradora, en ocasiones también autora de sus libros, ha visto reconocida su labor con diversos premios entre ellos: “Janucs Korczak” (1979), Nacional de Ilustración (1979), “Lazarillo” (1981), “Apel·les Mestres” (1983), “Catalònia” (1984), el Premio Internacional de la Fundación Santa María de Ilustración en 1990 y el “Critici Erba” de la Feria de Bolonia (1992). Ha sido candidata por España al Premio “Andersen” en 1986 y 1994.

❖ Frédéric Stehr:

Nace en París en 1956 donde estudió Bellas Artes. Ejerce diversos oficios, como el de pintor o el de carpintero, antes de dedicarse a ilustrar álbumes. Entre sus obras destacan *Baldomero va a la escuela*, *Soy yo*, *Cuac-cuac* y *Las tres cerditas*.

❖ Tomi Ungerer:

Jean-Thomas Ungerer nació en Estrasburgo, en la región de Alsacia (Francia) en 1931. Su infancia está marcada por la muerte de su padre y por la guerra, por lo que plasmará en sus primeros libros el rechazo a la guerra y al fascismo. En 1956 se instala en Nueva York y, al año siguiente, publica su primer libro para niños. A partir de ahí sus dibujos aparecen en

importantes publicaciones. Cuando estaba en la cumbre del éxito, el artista reacciona contra lo que percibía como la hipocresía y la superficialidad de la sociedad americana y, en 1970, decide mudarse a Canadá y, desde allí, a Irlanda. Tiene muchos premios por su labor como creador; entre ellos, “The Society of Illustrator's Gold Medal” y, en 1998, obtuvo el Premio “Hans Christian Andersen”. Actualmente no se dedica a la producción de libros infantiles y colabora con causas humanitarias.

❖ **Emilio Urberuaga**

Nació en 1954 en Madrid y desde los años ochenta ha trabajado como autor e ilustrador de libros infantiles. Ha colaborado con Elvira Lindo para ilustrar las series de *Manolito gafotas* y de *Olivia*. También ha trabajado con otros autores como Joles Sennell, Wolfgang Ecke, Fernando Alonso, Arcadio Lobato o Gerda Wagener, entre otros.

❖ **Guido Van Genechten:**

Estudió Arte en la Academia de Arte de Mol y ganó el Premio de la Ciudad de Hasselt en 1998 por su álbum ilustrado *Rikkí* y el premio “Gold NAPPa” en el 2001 por *Ha Ha!* Reside en Bélgica.

❖ **Óscar Villán Seoane:**

Licenciado en Bellas Artes por la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. *El pequeño conejo blanco*, obtuvo el Premio Nacional de ilustración en 1999 y fue seleccionado entre “Los Mejores Libros para Niños de 2000” por el Banco del Libro de Venezuela.

ANEXOS

ANEXO V MODELO DE CUESTIONARIO PARA EL SECTOR EDUCATIVO	
COLEGIO:	
CURSO:	
EDADES:	
1. ¿Dedica tiempo a contar cuentos en sus clases? En caso afirmativo, ¿qué tipo de cuentos?	
2. ¿Hay biblioteca escolar en el centro? En caso afirmativo, ¿cuántos títulos, aproximadamente, dirigidos expresamente a "primeros lectores" posee la biblioteca de centro?	
3. ¿En su clase hay biblioteca de aula? En caso afirmativo, ¿cuántos títulos, aproximadamente, dirigidos expresamente a "primeros lectores" posee la biblioteca de aula?	
4. ¿Qué significa desde su punto de vista el concepto de "primeros lectores"?	
5. Como maestro, ¿cuáles serían, a su juicio, las características principales de los libros para "primeros lectores"?	
6. ¿Qué libros considera "clásicos" para "primeros lectores"?	
7. A su juicio, en estos libros ¿es más importante el texto o las ilustraciones, o son aspectos que deben aparecer equilibrados?	
8. ¿Se tienen en cuenta los contenidos del DCB a la hora de seleccionar libros para sus alumnos?	
Mucho	Bastante Algo Muy poco Nada
9. ¿Demandan los padres sugerencias de lectura para sus hijos?	
10. ¿Se sugieren títulos a los padres?	
11. ¿Cuál es la postura más habitual de los padres frente al comportamiento lector de sus hijos?	
12. ¿Cuáles son los tres títulos más sugeridos a los padres?	
13. ¿Cuáles son sus tres títulos preferidos para "primeros lectores"?	
14. ¿Cuáles son los tres títulos preferidos por sus alumnos para "primeros lectores"?	
15. ¿Cuáles son los autores/ ilustradores para estas edades que más le interesan en la actualidad?	

ANEXO VI				
MODELO DE CUESTIONARIO PARA EL SECTOR EDITORIAL				
1. ¿Tiene colecciones dirigidas expresamente a "primeros lectores"?				
Sí		No		
2. ¿Cuántas colecciones dirigidas expresamente a "primeros lectores" posee la editorial?				
3. ¿Cuántos títulos aproximadamente componen cada colección?				
4. ¿Qué títulos destacaría de sus colecciones?				
5. ¿Qué significa desde el punto de vista editorial el concepto de "primeros lectores"?				
6. ¿Cuáles son las características principales de los títulos para "primeros lectores"?				
7. ¿Qué porcentaje aproximado representan las traducciones frente a los títulos de autores españoles?				
8. ¿Qué tirada media tienen?				
9. ¿Se reeditan?				
Mucho		A menudo		Poco
Nada				
10. ¿Qué títulos considera "clásicos" en su colección para "primeros lectores"?				
11. ¿Se tienen en cuenta los contenidos del DCB a la hora de seleccionar libros para sus lectores?				
Mucho		Bastante		Algo
Muy poco		Nada		
12. Los libros de esas colecciones, ¿necesitan la intervención de un mediador adulto para ayudar a los niños? En caso afirmativo, ¿cómo es esa intervención?				
13. A su juicio, en estos libros ¿es más importante el texto o las ilustraciones, o son aspectos que deben aparecer equilibrados?				
14. ¿Cuáles son los tres títulos más vendidos de sus colecciones?				
15. ¿Cuáles son sus tres títulos preferidos de sus colecciones para "primeros lectores"?				
16. Dígame tres títulos de otras editoriales españolas que le gustaría tener en sus colecciones.				
17. ¿Cuáles son los autores/ ilustradores para estas edades que más le interesan en la actualidad?				